FREIHEIT ALS VORAUSSETZUNG UND ZIEL DER RELIGIÖSEN ERWACHSENENBILDUNG

Bruno Hipler

1971

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546015_0071

Dissertationsdruck- und Verlagsanstalt
Werner Blasaditsch Augsburg Theodor-Heuß-Platz 3
Printed in Germany

Freiheit als Voraussetzung und Ziel der religiösen Erwachsenenbildung

Ein Beitrag zur Anthropologie der christlichen Erwachsenenbildung

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

Vorgelegt von Bruno Hipler
in München
1971

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. Richard Schwarz
Korreferent: Prof. Dr. Erich Feifel
Tag der mündlichen Prüfung: 22.12.1971

Vorwort

Die erste Anregung zur vorliegenden Arbeit erhielt ich durch das Buch "Wissenschaft und Bildung" von Professor Dr.Richard Schwarz, jetzt Ordinarius für Pädagogik und Interdisziplinäre Grenzfragen der Wissenschaften an der Universität in München. Ihm vor allem möchte ich danken für die Förderung dieser Studie durch seine Ratschläge im persönlichen Gespräch, seine Vorlesungen und Seminare.

Die folgende anthropologische Interpretation der Freiheit als Ziel der religiösen Erwachsenenbildung wäre mir nicht möglich gewesen ohne meine philosophisch-theologische Ausbildung als Jesuit. Daher spreche ich gerne den Professoren, die mein Studium in Pullach, Frankfurt und Münster begleitet und geleitet haben, meinen verbindlichen Dank aus.

Den Professoren für Pädagogik an der Universität in Münster, Dr.Lichtenstein und Dr.Bornemann, so wie Professor Dr.Scheibe in München verdanke ich wertvolle pädagogische Hinweise zur Theorie der Erwachsenenbildung.

Besonders dankbar möchte ich die Hilfe hervorheben, die ich durch Professor Dr.Dr.Görres, den Ordinarius für klinische Psychologie an der Münchener Universität, für die Beurteilung der vorliegenden Thematik aus psychoanalytischer Sicht bekam, wenn diese Perspektive in der Dissertation auch nicht eigens expliziert wird.

Last, not least danke ich Professor Dr.Gründel, Ordinarius für Moraltheologie an der Universität in München, für die Unterstützung, die ich in seinen Seminarstunden für die Ausarbeitung des Themas fand.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung S.4

I. Freiheit als Prinzip der Vielfalt in der modernen Erwachsenenbildung, besonders in der religiösen 11

1) Die Herkunft des Bildungsbegriffs 12
2) Religiös-weltanschaulich bestimmte Bildungsziele 25
3) Das Gemeinsame in den vielen Bildungsbemühungen 46
4) Besondere Aspekte der Bildung heute 68
5) Die moderne deutsche Erwachsenenbildung 80
6) Die Neuorientierung der Volkshochschulen 97
7) Die Vielfalt der religiösen Bildungsbemühungen 112
8) Die Perspektivität der religiösen Bildung 125
9) Religiöse Erwachsenenbildung als Wachsen im Glauben und in der freien Glaubenserkenntnis 139
10) Die Bedeutung der religiösen Weiterbildung 163
11) Die christliche Erwachsenenbildung 177
12) Freiheit als besonders wichtige Voraussetzung der religiösen Erwachsenenbildung 190

II. Die radikale Befreiung als Ziel der Religion und der religiösen Erwachsenenbildung in christlicher Sicht 209

1) Verantwortungsbewußtsein und Freiheit 211
2) Von der Intoleranz zur Religionsfreiheit 225
3) Bedrohungen der Freiheit heute 251
4) Freiheit durch Gewissensbildung 267
5) Befreiung in der Gemeinschaft 285
6) Autorität der Freiheit im Wandel 301
7) Freiheit als christliches Bildungsziel 319

Zusammenfassung

1) Freiheit als Prinzip der religiösen Weiterbildung 334
2) Freiheit als Ziel der religiösen Weiterbildung 353

Literaturverzeichnis 361

Einleitung

Diese Arbeit will einen Beitrag zu einem anthropologischen Thema bieten, das gerade deswegen lange Zeit vernachlässigt wurde, weil es sich wissenschaftlich nur schwer fassen läßt und in unserer religiös-weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft umstritten ist. Wenn jedoch die Erwachsenenbildung in der Praxis letztlich nicht ziel- und sinnlos vorangehen soll und wenn die Erwachsenenbildung auch als Ganzes - also nicht nur in ihren Arbeitsweisen, Methoden und vordergründigen Teilzielen - möglichst gründlich durchreflektiert werden soll, dann darf auch in unserer pluralistischen Gesellschaft die Frage nach dem letzten Ziel der Erwachsenenbildung aus der Wissenschaft nicht ausgeklammert werden. Dabei versteht es sich wohl von selbst, daß in unserer religiös-weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft nicht alle Menschen in der Erwachsenenbildung genau dasselbe als letztes Ziel anstreben.

Wer die Freiheit des Menschen rein statisch interpretiert, der wird von vornherein nicht verstehen können, daß Freiheit sowohl Voraussetzung als auch Ziel der religiösen Erwachsenenbildung sein soll. Ist das nicht ein Widerspruch? Die Freiheit mag entweder Voraussetzung oder Ziel der religiösen Erwachsenenbildung sein, so wird er denken; aber wie soll sie beides zusammen sein? Was in der religiösen Erwachsenenbildung schon verwirklicht ist oder vorausgesetzt wird, kann doch nicht mehr Ziel derselben Erwachsenenbildung sein!

Die Freiheit des Menschen ist jedoch nicht etwas statisch Gleichbleibendes, sondern sie verändert sich dynamisch wie alles Lebendige in dieser Welt: sie wächst - oder sie stirbt ab. Die Freiheit, die in der religiösen Erwachsenenbildung vorausgesetzt wird, ist nicht genau dieselbe wie die Freiheit als Ziel der religiösen Erwachsenenbildung. Menschliche Freiheit ist nicht etwas Lebloses, sondern sie verwirklicht sich zu immer größerer Freiheit - oder sie verkümmert, pervertiert und schlägt um in Unfreiheit. Darum kann die lebendige menschliche Freiheit sowohl Voraussetzung als auch Ziel der religiösen Erwachsenenbildung sein. Ob und inwieweit sie es wirklich ist, das soll der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein.

Die vorliegende Untersuchung geht jedoch nicht soziologisch, sondern kulturkritisch und anthropologisch voran. Daher werden vor allem die Anthropologen der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung befragt und kritisch geprüft, welche Rolle in ihrer Anthropologie der Bildung die Freiheit spielt und wie sie sich ein Wachsen in der Freiheit denken. Die anthropologische Frage nach der Freiheit als Voraussetzung und Ziel der religiösen Erwachsenenbildung aus christlicher Vorantwortung soll mit Hilfe der deutschsprachigen Literatur, die darüber seit 1945 herausgegeben - oder erneut herausgegeben - wurde,[1] untersucht werden.

Da zur Freiheit in der religiösen Erwachsenenbildung wichtige Anregungen - oft in einem anderen Zusammenhang und unter einem anderen Titel - nicht nur bei den sogenannten Theoretikern der Erwachsenenbildung, sondern auch in der theologischen und in der philosophischen Literatur zu finden sind, war eine vollständige Sichtung der in Frage kommenden Literatur von vornherein nicht beabsichtigt. Die Auswahl und Auswertung geschah aus der Perspektive der eigenen anthropologischen Konzeption. Die kommunistische Literatur zur Erwachsenenbildung bzw. zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR[2] blieb unberücksichtigt, da diese Literatur in der Bundesrepublik Deutschland heute schwer zugänglich ist, vor allem aber, weil sie zur Freiheit in der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung wenig zu sagen hat.

Das Anliegen dieser Arbeit ist jedoch nicht die Explikation und Kritik einzelner Autoren, sondern vielmehr ein eigener anthropologischer Versuch aus christlicher Perspektive, wie die Freiheit in der religiösen Erwachsenenbildung unserer pluralistischen Gesellschaft heute zu werten ist und wie das Wachsen in der Freiheit zu ermöglichen und zu fördern ist. Die eigene Überzeugung von der radikalen Befreiung als Ziel der Religion und damit auch der religiösen Erwachsenenbildung wird aus christlicher Verantwortung dargelegt und erklärt.

---

1 Vgl. dazu die von W.Karbe und E.Richter im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission zusammengestellte Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, Braunschweig 1962; ferner die 2. und 3. Folge dieser Bibliographie von E.Richter, Braunschweig 1966 und Braunschweig 1968.

2 Eine Zusammenstellung dieser Literatur von 1955-1968 findet sich in: D.Urbach, Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR, Braunschweig 1969.

Im I. Teil dieser Arbeit wird die Vielfalt in der Erwachsenenbildung dargelegt, um die Bedeutung, welche darin der religiösen Erwachsenenbildung zukommt, herauszustellen und um die Freiheit als Prinzip dieser Vielfalt zu erläutern. Deshalb kommt es zunächst darauf an, Klarheit darüber zu gewinnen, was der deutsche Begriff "Bildung" von seinem Ursprung her besagt; denn die gegenwärtige Vielfalt der Bedeutungen dieses Wortes ist so mannigfaltig, daß manche Theoretiker der Bildung dieses Wort am liebsten ganz vermeiden möchten, weil es gar zu viele Bedeutungen hat. Andere möchten wenigstens die Frage nach den religiös-weltanschaulich bestimmten Bildungszielen aus der Erziehungswissenschaft - und analog dazu aus der Theorie der Erwachsenenbildung - ausklammern, um so zu klaren Begriffen und zu der heiß ersehnten Allgemeingültigkeit als Kriterium für die Wissenschaftlichkeit ihrer Bildungstheorie zu kommen. Daher folgt eine kritische Auseinandersetzung mit derartigen Bestrebungen.

Bei aller Verschiedenheit der Ziele, die durch Bildung angestrebt werden, gibt es doch auch Gemeinsames in den verschiedenen Bildungsbemühungen in der Bundesrepublik Deutschland. Dieses Gemeinsame wird vorgetragen und erläutert im Anschluß an das Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung",[3] das der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen am 29.1.1960 veröffentlichte. Mehr als jedes andere Dokument zur Erwachsenenbildung der Bundesrepublik wurde dieses Gutachten von den verschiedenen Richtungen der westdeutschen Erwachsenenbildung anerkannt. An Hand dieses Gutachtens werden auch die besonderen Aspekte der Bildung in unserer industrialisierten und technisierten Gesellschaft erläutert.

In einem eigenen Abschnitt wird anschließend die Eigenart der modernen deutschen Erwachsenenbildung in einem kurzen geschichtlichen Rückblick dargelegt. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Erwachsenenbildung, vor allem die religiöse - wenn sie nicht oberflächlich verstanden wird - keineswegs eine Erfindung der Neuzeit ist. Die Entstehung der modernen Erwachsenenbildung hängt nicht nur mit der Industrialisierung, der Demokratisierung und den ständigen Veränderungen durch die moderne Technik zusammen. Sie ist auch eine Neuentdeckung der uralten Weisheit, daß es

3 Folge 4 der Gutachten und Empfehlungen, Stuttgart 1960.

in diesem Leben niemals eine abgeschlossene Bildung gibt, weil der Mensch in der Existenzerhellung immer weiter wachsen kann und immer weiter wachsen soll. Erst auf dem Hintergrund dieser geistesgeschichtlichen Zusammenhänge kann das Neue der modernen deutschen Erwachsenenbildung richtig verstanden werden.

Der Streit zwischen der "extensiven" und der "intensiven" Richtung in der Volksbildung der Weimarer Republik und die Neuorientierung der Volkshochschulen nach dem Wiederaufbau in der Bundesrepublik sind von besonderem Interesse für die Aufgabenstellung und die Kooperation auch der religiösen Erwachsenenbildung aus christlicher Verantwortung. Wenn nämlich die Volkshochschulen in der westdeutschen Erwachsenenbildung eine Vorrangstellung beanspruchen, dann ist damit zugleich ein Urteil - und zwar ein negatives - über die Bedeutung der religiösen Erwachsenenbildung gesprochen; denn in den kommunalen Volkshochschulen unserer pluralistischen Gesellschaft kann die religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung nur eine sehr periphere und untergeordnete Rolle spielen.

Da nämlich "religiöse Bildung" nicht bei wertneutraler Information über die Ergebnisse der Religionswissenschaft oder beim bloßen Nachdenken über einen Sachverhalt stehen bleibt, sondern kritische Stellungnahme und Engagement impliziert, deswegen findet die religiöse Bildung im vollen Sinn ihre Verwirklichung primär in konkreten Glaubensgemeinschaften.[4]

Wenn religiöse Bildung als kontinuierliche Lebensorientierung die religiöse Situation und den Standort dessen, der sich bilden will, ernst nimmt, dann wird auch die Vielfalt der religiösen Bildungsbemühungen ernst genommen. Dann ist es eigentlich selbstverständlich, daß der religiöse Bildungspluralismus eine Folge des religiös-weltanschaulichen Pluralismus unserer Zeit ist. Dieser Pluralismus soll daher etwas näher erläutert werden.

Was ist das Neue an dem religiös-weltanschaulichen Pluralismus unserer Zeit? Warum empfinden gerade heute viele Menschen die Pluralität der vielen verschiedenen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen als Schwierigkeit für ihre eigene Überzeugung, so daß sie in Gefahr sind, zu resignieren und sich nicht mehr um weitere

---

4 Vgl. dazu auch F.Mittermayr, Religiöse, theologische und christliche Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.85.

religiös-weltanschauliche Existenzerhellung zu bemühen? Woran liegt es, daß die Menschen zwar schon seit uralten Zeiten immer wieder nach dem Sinn des menschlichen Lebens forschten, jedoch nicht zu einer einheitlichen Lösung kamen, die von allen Menschen anerkannt wird? Ist die Vielzahl der einander widersprechenden religiös-weltanschaulichen Überzeugungen mit ihrem Anspruch auf wahre und gewisse Erkenntnis vereinbar - oder ist die Vielfalt ein Beweis gegen alle diese Überzeugungen?

Wenn die Religion - und damit auch die religiöse Erwachsenenbildung[5] - es nicht nur mit einem unverbindlichen Fühlen und einem rein subjektiv bedingten Meinen zu tun hat, dann sollte nicht nur der Versuch unternommen werden, den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion und der christlichen Erwachsenenbildung darzulegen. Darüber hinaus erhebt sich die Frage: Muß der gläubige Christ, der von dem legitimen Wahrheitsanspruch seiner eigenen Religion überzeugt ist, den Wahrheitsanspruch jeder anderen Religion ablehnen?[6] Kann man eine berechtigte Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen, die einander verbal widersprechen, gelten lassen - ohne dadurch dem Relativismus zu verfallen?

Muß die Freiheit, die ja eine wichtige Voraussetzung für die Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen ist, beim Erkennen immer eliminiert werden, damit wir von wahrer Gewißheit sprechen können? Welche Rolle spielt die Freiheit bei der religiös-weltanschaulichen Existenzerhellung?

---

5 Das Unbehagen vieler evangelischer Christen, den Begriff der "religiösen Erwachsenenbildung" zu verwenden, um damit ihre eigene Bildungsarbeit aus christlicher Verantwortung zu kennzeichnen, erläutert U.Trinks in seinem Artikel: Evangelische Gesichtspunkte zur Zukunft religiöser Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A. Brodil, Wien 1968, S.92ff. Aber auch Trinks findet keinen treffenderen Ausdruck für diese Form der Erwachsenenbildung. - Der Begriff "theologische Erwachsenenbildung" wird gewöhnlich bevorzugt, wenn speziell die kirchlich-christlichen Themen und die wissensmäßigen Inhalte der religiösen Erwachsenenbildung gemeint sind. Vgl. dazu: Dreher/Lang: Theologische Erwachsenenbildung, Graz/Wien/Köln 1969, S.26ff. Ferner: F.Mittermayr: Religiöse, theologische und christliche Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.81-91.

6 Hinter dem Unbehagen, auch das Christentum als eine Religion zu bezeichnen, steht gewöhnlich das Bemühen, die Einzigartigkeit des christlichen Glaubens herauszustellen und allen anderen Religionen jeden heilsbedeutsamen Wahrheitsanspruch abzusprechen.

In einem eigenen Kapitel wird die Bedeutung der religiösen Weiterbildung als kontinuierliche Existenzerhellung dargelegt. Danach wird gezeigt, daß eine christliche Erwachsenenbildung, die gleichberechtigt mit den Volkshochschulen in einem kooperativen System freier Erwachsenenbildung anerkannt wird,[7] viel leichter zur konstruktiven Zusammenarbeit auch mit den Volkshochschulen kommt, indem sie sich mehr auf das konzentriert, was die kommunalen Volkshochschulen nicht leisten können, nämlich religiöse Erwachsenenbildung aus christlicher Verantwortung. In einem letzten Kapitel dieses I. Teiles wird untersucht, welche besondere Problematik die berufliche Weiterbildung für die Freiheit als Prinzip der Erwachsenenbildung mit sich bringt. Zugleich wird die Freiheit als Voraussetzung der religiösen Erwachsenenbildung herausgestellt.

Im II. Teil dieser Arbeit wird die Aufgabe und die Bedeutung der menschlichen Befreiung von einer christlichen Anthropologie her - die ja die religiöse Erwachsenenbildung aus christlicher Verantwortung begründet - dargelegt und kommentiert. Was besagt eigentlich menschliche Freiheit, und woher wissen wir, daß wir wirklich frei sind? Kann die Freiheit als Voraussetzung für jedes echte Verantwortungsbewußtsein wissenschaftlich exakt bewiesen oder geprüft werden? Wenn es einen zwingen Beweis für die Freiheit des Menschen und das menschliche Verantwortungsbewußtsein nicht gibt, bleibt dann unsere Überzeugung davon ungewiß?

Da gerade die katholische Kirche jahrhundertelang in dem Ruf stand, von ihrem Wesen her gegen die Freiheit und speziell gegen die Religionsfreiheit zu sein, deshalb wird exemplarisch am Beispiel der katholischen Kirche dargelegt, daß es die Verfehlungen in dieser Kirche gegen den ursprünglichen Geist des Christlichen waren - und vor allem eine falsch verstandene Wahrheitsliebe - durch die jene wesentliche Ausrichtung der christlichen Religion und speziell der katholischen Kirche auf die radikale Befreiung aller Menschen hin verdunkelt und entstellt wurde.

Wenn die Freiheit nicht mehr durch die Herrschaftsansprüche irgendeiner mißverstandenen religiösen Gemeinschaft gefährdet

---

7 Dafür gibt es jetzt in einigen Bundesländern beachtenswerte Pläne, z.B. der "Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung", gewöhnlich Picht-Gutachten genannt, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1968. - Vgl. dazu auch: "Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung seit 1964", Ein Bericht der Kultusminister-Konferenz, o.O.1969, S.21.

wird, welche Bedrohungen der Freiheit sind heute besonders zu beachten? Welche Rolle spielt dabei jene innere Gefährdung der Freiheit, die von vielen Menschen im sogenannten freien Westen vernachlässigt wird?

Eine religiöse Erwachsenenbildung, die sich nicht auf die Vermittlung von wertneutralem Wissen beschränkt, ist durch ihre kontinuierliche Orientierungshilfe zur Gewissensbildung auf die radikale Befreiung des Menschen bewußt auszurichten. Das gilt nicht nur für jene Hilfe zur Gewissensbildung, die unter dem Titel der religiösen Erwachsenenbildung läuft, sondern für jede echte Hilfe zur Gewissensbildung, mag sie in der christlichen Seelsorge oder in der Verantwortung einer anderen religiös-weltanschaulichen Überzeugung geleistet werden.

In der Reflexion über die Gewissensbildung zeigt sich auch, ob und inwieweit unbedingte Wahrheitsliebe und Freiheitsliebe zusammengehören. Unbedingte Wahrheitsliebe als frei gewollte Bindung an die absolute Wahrheit führt dann zu der weiteren Frage, wie Freiheit und Bindung in den menschlichen Gemeinschaften sich zueinander verhalten. Gibt es eine Form der Gemeinschaft und der mitmenschlichen "Bindung", die den freien und mündigen Menschen noch tiefer und radikaler befreit?

Weil auch viele Christen die mitmenschliche Bindung in der Gemeinschaft gar zu leicht als unmündiges Verhalten einer die Freiheit einschränkenden Autorität gegenüber mißverstehen, wird in einem eigenen Abschnitt ein Autoritätsverständnis dargelegt, das nicht alternativ zur Freiheit verstanden wird, ein katholisches Autoritätsverständnis zwar - aber das katholische Autoritätsverständnis hat im Laufe der Zeit beachtliche Wandlungen durchgemacht.

In einem letzten Abschnitt wird schließlich dargelegt, daß die Befreiung aller Menschen nicht nur irgendeine Aufgabe, sondern wesentliches Ziel der christlichen Religion ist - und damit auch der religiösen Erwachsenenbildung aus christlicher Verantwortung. Da letztlich alle Bildungsbemühungen im Dienste der menschlichen Freiheit stehen, ist die Befreiung zwar ein gemeinsames Ziel jeder Erwachsenenbildung; aber dennoch hat hier die religiöse Erwachsenenbildung aus christlicher Verantwortung ihre besondere Aufgabe, die ihr niemand abnehmen kann.

I. Freiheit als Prinzip der Vielfalt in der modernen Erwachsenenbildung, besonders in der religiösen

Viel mehr als bei der Schulbildung der Kinder ist die Vielfalt in der modernen Erwachsenenbildung ein Ergebnis der Freiheit derer, die sich bilden wollen. Diese Freiheit spielt schon bei der Frage nach dem, was Bildung überhaupt bedeutet, eine entscheidende Rolle. Das Selbstverständnis eines jeden mündigen Menschen und die Antwort auf die Frage, was er als den letzten Sinn und das letzte Ziel seines Lebens und seiner Bildung ansieht, all das ist nicht nur abhängig von der Veranlagung und von der Umwelt des Menschen, sondern auch von seiner Freiheit.

Moderne Erwachsenenbildung besagt permanente Weiterbildung des mündigen Menschen in allen seinen Lebensbereichen; aber von der Freiheit des Erwachsenen hängt es ab, ob und in welcher Hinsicht er sich weiterbilden will. Der Erwachsene muß frei entscheiden können, ob er für seine Weiterbildung die Hilfe einer Institution in Anspruch nehmen will oder nicht. Wenn z.B. ein mündiger Mensch sich religiös weiterbilden will, hat er selbst zu entscheiden, ob er das als Autodidakt tun will oder ob und in welcher Gemeinschaft er Orientierungshilfe suchen will.

Die Freiheit, welche die große Vielfalt in der modernen Erwachsenenbildung hervorbringt und legitimiert, kann nicht einfach unmittelbar erkannt und analysiert werden, sie muß vielmehr in ihren konkreten Realisierungen erforscht und untersucht werden. Wer die Vielfalt in der modernen Erwachsenenbildung schmälert, indem er wichtige Lebensbereiche von der ständigen Weiterbildung ausklammern möchte, der beeinträchtigt dadurch auch die menschliche Freiheit. Wer sich z.B. religiös-weltanschaulich nicht weiterbilden will und in diesem Lebensbereich infantil bleibt, darf andere aber nicht daran hindern, an der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung teilzunehmen.

Sollen die Theoretiker der Erwachsenenbildung nur das untersuchen, was unabhängig von der religiös-weltanschaulichen Überzeugung allen Bildungsbemühungen in der Bundesrepublik gemeinsam ist oder sein sollte? Sollen sie Abstinenz üben gegenüber der Frage, welche Bedeutung die jeweilige religiös-weltanschauliche Zielsetzung für die Erwachsenenbildung hat?

1) Die Herkunft des Bildungsbegriffs

"Bilden" und "Bildung" im kulturell-pädagogischen Sinne sind genuin deutsche Begriffe. In den meisten anderen Sprachen gibt es für die Wörter "bilden" und "Bildung" kein Äquivalent. "Im angelsächsischen und romanischen Sprachraum gibt es den Begriff der Bildung nur im übertragenden Sinne. Es herrschen dabei die dem lateinischen formatio abgelauschten Lehnworte vor: formation, formation, formazione."[1]

Bilden als pädagogischer Begriff ist eine ursprünglich deutsche Sprachschöpfung. Daher ist bilden "seinem vollen Gehalt nach nicht übersetzbar, nicht einmal ins Dänische oder Schwedische."[2] Aber auch im deutschen Sprachbereich werden diese Begriffe keineswegs einheitlich verstanden. "In der internationalen Diskussion und heute auch im deutschen pädagogischen Gespräch stößt die Verwendung des Bildungsbegriffs auf oft kaum überwindliche Schwierigkeiten der Verständigung und des Ideologieverdachts."[3]

Um die große Vielfalt der Bedeutungen, welche die Wörter "bilden" und "Bildung" in der Pädagogik und damit auch in der Theorie der Erwachsenenbildung haben, besser zu verstehen, wird es gut sein, wenigstens kurz auf den Ursprung und die Geschichte dieser Begriffe hinzuweisen.[4]

---

1 L.Froese, Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs, in: Zeitschr.f.Päd. Jg.8 (1962) S.124. - Im "russischen Denken des 19.Jahrhunderts dagegen," bemerkt L.Froese, "namentlich auch bei Tolstoj, wäre eine solche Gleichsetzung der Begriffe grundsätzlich möglich gewesen." Ders., a.a.O., S.125.

2 I.Schaarschmidt, Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder, in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Kleine pädagogische Texte Bd.33, hrsg. von C.-L.Furck, Weinheim 1965, S.28.

3 E.Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966, S.3.

4 Vgl. dazu Cl.Menze: Bildung, Art. in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von J.Speck und G.Wehle, Bd.I, München 1970, S.134-184. - Ferner die ausführliche motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff von H.Schilling: Bildung als Gottesbildlichkeit, Freiburg i.Br. 1961. - H.Schilling erforscht in dem Buch vor allem das Imago Dei-Motiv in der Geschichte des Bildungsbegriffs. - G.Dohmen untersucht die Entstehung der vorwissenschaftlichen Ausbildung oder Schulbildung, die er mit dem Begriff der pädagogischen Bildung identifiziert. Vgl. dazu G.Dohmen, Bildung und Schule, 2 Bde, Weinheim 1964/65.

Dem geschichtlichen Bedeutungswandel von "bilden" und "Bildung" entspricht zwar nicht einfach die Vielfalt der Wortbedeutungen heute; aber der religiös-weltanschauliche Hintergrund wird hier wie dort als Ursache sichtbar - obwohl viele Theoretiker der Bildung darüber zu wenig reflektieren. Denn die "Wandlung des Menschen und seines Weltverständnisses drückt sich unmittelbar in der Wandlung des Bildungsbegriffes aus. Seit frühester Zeit hat jede Generation versucht, ihr Denken, Urteilen, Verstehen und Werten durch Erziehung und Lehre auf die Nachwelt zu übertragen."[5]

Es kann sich hier jedoch nicht darum handeln, die zeitlich erste Bedeutung von "bilden" und "Bildung" als die allein berechtigte - weil ursprüngliche - hinzustellen; denn auch die dieser ursprünglichen Bedeutung zugrundeliegende religiös-weltanschauliche Anthropologie wird in dieser Arbeit nicht als die allein wahre vorausgesetzt.[6] Den Bedeutungswandel kann man auch positiv interpretieren: "In der Geschichte der Bildungsidee spiegelt sich die geistig-sittliche Entfaltung des Menschengeschlechts wider."[7]

"Bilden" und "Bildung" im kulturell-pädagogischen Sinne besagten zwar immer eine Vervollkommnung des ganzen Menschen; aber was ist der Mensch? Wie kommt er zur Vollendung? Was ist sein Sinn und sein Ziel? Wie geschieht die Selbstverwirklichung des Menschen? Mit den verschiedenen Antworten auf diese Fragen änderte sich auch die Bedeutung von "bilden" und "Bildung". Ursprünglich wurden diese Begriffe christlich verstanden.

---

5 W.Hahn, Die Wandlung des Bildungsbegriffes in unserer Zeit, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.109/110.

6 Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes "Bildung" im kulturell-pädagogischen Sinne als die allein berechtigte scheint R.Mühlbauer anzustreben, wenn er am Schluß seines Buches schreibt: "Wir glauben, daß sich bei aller Verschiedenheit der Meinungen eben doch Ansatzpunkte genug finden ließen, die zu einer möglichen Annäherung der Standpunkte weiterführen könnten. Und zwar glauben wir dies einfach auf Grund der Tatsache, daß jene christliche Tradition, die dem Begriff ihr ursprüngliches Gepräge gab, wenn auch abgelehnt, so doch nicht mehr weggedacht werden kann. Nach wie vor bleibt Bildung, wie immer sie interpretiert werden mag, jenem Zusammenhang verpflichtet, der sie mit dem Gedanken des Bildes, Abbildes und Urbildes verbindet." R. Mühlbauer, Der Begriff "Bildung" in der Gegenwartspädagogik, St.Ottilien 1965, S.328.

7 W.Hahn, a.a.O., S.110.

Die Sprachschöpfer der Begriffe "bilden" und "Bildung" im kulturell-pädagogischen Sinne waren christliche Mystiker, nämlich die Dominikaner Meister Eckhart, Johann Tauler und Heinrich Seuse. "Die deutsche Mystik des 14. Jahrhunderts ist für die Geschichte des Bildungsbegriffs und -denkens von doppeltem Interesse: einmal wortgeschichtlich, weil der gehobene, d.h. vom rein handwerklich-künstlerischen Vokabular abgelöste Sprachgebrauch des deutschen Wortes 'bilden' hier seine Wurzel hat; zum andern geistes- und ideengeschichtlich, weil eben diese entscheidende erste Anreicherung des Gehaltes von 'bilden' bzw. 'Bildung' der Imago Dei-Lehre zu danken ist, wie sie vorzüglich von den Dominikanern Meister Eckhart, Johann Tauler und Heinrich Seuse (Suso) in deutschsprachigen Predigten und Traktaten vertreten wurde."[8]

Die Dominikanerpatres Meister Eckhart, Tauler und Seuse kommen mit ihrer Imago Dei-Lehre vor allem vom biblischen Denken her. "Die Wurzel der Worte bilden und Bildung in dem kulturellen Sinn, den wir hier im Auge haben, ist in der Bibel zu suchen."[9] Bereits beim Schöpfungsbericht auf den ersten Seiten des Alten Testamentes wird der Mensch als Bild Gottes bezeichnet. "Und Gott sprach: Lasset uns den Menschen machen nach unserem Bild und Gleichnis.... Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bild; zum Bilde Gottes schuf er ihn..." (Gn 1,26/27).

Im Neuen Testament deutet dann der Apostel Paulus die Lehre vom Menschen als Bild Gottes auf Christus hin, wie H.Schilling zusammenfassend darlegt: "Zum ersten wird Christus 'Bild Gottes' (eikon tou theou) genannt, und zwar im ausgezeichneten Sinn des Worts (2 Kor 4,4; Kol 1,15; vgl. Hebr 1,3) Zum zweiten wird vom Christenmensch\en gesagt, er sei zur Gottesbildlichkeit erneuert (Kol 3,9f.; 1 Kor 11,7?). Zum dritten wird der Christenmensch geradewegs als 'Bild Christi' angesprochen (Röm 8,29; 1 Kor 15,49; 2 Kor 3,18; vgl. auch Joh 3,2)."[10]

---

8 H.Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit, Freiburg 1961, S.19.

9 F.Rauhaut, Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur" "civilisation" und "Bildung", in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Kleine Pädagogische Texte, Bd.33, hrsg. von C.-L.Furck u.a., Weinheim 1965, S.18. - "Der Gedanke, daß der Mensch nach Gottes Bild geschaffen ist, läßt sich übrigens auf die babylonische und sumerische Schöpfungslehre zurückführen, die die mosaische beeinflußt haben muß." Ders., a.a.O., S.18.

10 H.Schilling, a.a.O., S.15.

Der alttestamentliche Schöpfungsbericht und die neutestamentliche Lehre von der Umgestaltung des Menschen in Christus: das sind die Fundamente der christlichen Imago Dei-Lehre. Die spätmittelalterlichen Mystiker des Dominikanerordens fanden beide Gedanken unmittelbar in der Heiligen Schrift,[11] aber auch in vielfacher Vermittlung in der christlichen Theologie des Mittelalters. Sie sind stark von der Hochscholastik beeinflußt, besonders von der Imago Dei-Lehre ihres Mitbruders Thomas von Aquin aus dem Dominikanerorden.

Die abstrakte Imago Dei-Lehre der Scholastiker konnte leicht apersonal versachlicht und damit mißverstanden werden. Anders die Mystiker! Sie verkündeten lebensnah die Imago Dei-Lehre als personale Gemeinschaft des Menschen mit Gott und als wachsende Liebesvereinigung. Die Scholastiker gebrauchten die nüchterne lateinische Sprache; die Mystiker dagegen verkündeten und predigten in ihrer lebendigen Muttersprache. So wurden sie sprachschöpferisch tätig und schufen die erste "Bildungslehre" als personale Entfaltung des Menschen in deutscher Sprache.

Die personale Selbstverwirklichung als Umgestaltung und Vervollkommnung des mit Gott in Christus vereinten Menschen erklärten die drei deutschen Mystiker aus dem Dominikanerorden zum ersten Mal und mit Vorliebe durch Zusammensetzungen mit "bilden". Dazu bemerkt I.Schaarschmidt: "Unter den zahlreichen Neubildungen der deutschen Mystiker stehen die Zusammensetzungen mit 'bilden' an erster Stelle."[12] Auch F.Rauhaut hebt diese sprachliche Vorliebe der genannten Mystiker hervor: "Bei den deutschen Mystikern des späten Mittelalters wimmelt es von deutschen Wörtern, die alle infolge der Genesis- und der Paulus-Stelle mit dem Wort Bild geprägt sind."[13]

---

11 "In der Bibel finden wir also zweierlei: 1. der Mensch ist als imago Dei geschaffen, 2. der Mensch wird in eine imago Dei verwandelt. Beide Gedanken sollten eine große Rolle im theologischen Schrifttum, besonders aber bei den Mystikern spielen." F.Rauhaut, a.a.O., S.19.

12 I.Schaarschmidt, a.a.O., S.29.

13 F.Rauhaut, a.a.O., S.19. - "Eine inhaltsreiche Stelle bei Seuse lautet: 'Ein gelassener Mensch... muß entbildet werden von der kreatur, gebildet werden mit Cristo und überbildet in der gotheit'." F.Rauhaut, ebd. S.19. - Zu diesem Bildungsverständnis bemerkt G.Dohmen: "Diese auf die Gottesbildlichkeit bzw. auf einen ursprünglich-guten Naturgrund des Menschen bezogene 'Bildung' läßt sich jedenfalls nicht im Schulunterricht lehren, lernen oder gar prüfen." G.Dohmen, a.a.O., Bd.I, S.220.

Darüber sind sich heute wohl alle Sprachforscher einig, daß zum ersten Mal und mit besonderer Vorliebe von den spätmittelalterlichen Mystikern das deutsche Wort "bilden" als Aussage über den Menschen gebraucht wird. Aber handelt es sich bei ihnen wirklich schon um eine pädagogische Aussage? Gewiß nicht in dem Sinne, daß Pädagogik als eine von der Theologie getrennte Wissenschaft verstanden wurde. Wenn jedoch die Lehre von der personalen Selbstverwirklichung des Menschen pädagogisch genannt wird, dann war die "Bildungslehre" der drei Dominikanerpatres im 14. Jahrhundert nicht nur eine religiöse, sondern auch eine pädagogische "Bildungslehre".

Pädagogik als von der Theologie und auch von der Philosophie getrennte Wissenschaft wurde ja erst ein halbes Jahrtausend danach an den deutschen Universitäten doziert. Schon lange vorher gab es jedoch eine solide und tiefsinnige Pädagogik im Rahmen der Philosophie bzw. der Theologie. Gewiß nicht die erste Lehre von der "Existenzerhellung" und der personalen Entfaltung des Menschen im Rahmen der Theologie findet sich bei den Mystikern des 14. Jahrhunderts; aber sie führten den zentralen Begriff "bilden" zum ersten Mal ein in die uralte Lehre von der Selbstverwirklichung des Menschen. "Bilden" heißt bei ihnen: der Mensch soll das, was er ist, ganz und gar werden: Bild Gottes, gottähnlich, gottgeprägt, gottförmig.[14]

Die Umgestaltung des Menschen zur personalen Vollendung in Christus wurde nicht nur als Geschenk, sondern auch als Aufgabe des Menschen verstanden. "Wie Christus im ontischen, sakramentalen Sinn unser Urbild, so ist er im ethischen unser Vorbild. Vermöge unseres Bild Christi-Seins sind wir fähig und berufen zur freien Bejahung und zu willentlich-tätlichem Vollzug dessen, was wir sind. So verstanden, gilt das Paradox: Bildsein heißt Bildwerden."[15] Bildung besagt also schon von seinem Ursprung her ein Werden. "Die deutsche 'Theorie der Bildung' aktiviert die

14 Vgl. F.Rauhaut, a.a.O., S.19. - "Die Wiedergeburt des Menschen ist identisch mit der Wiedergeburt Gottes. Entbilden, einbilden und überbilden sind Stufen der Vergottung." I.Schaarschmidt, a.a.O., S.29.

15 H.Schilling, a.a.O., S.18. - In diesem Sinne erläutert auch F.Schneider das Spezifikum der christlichen Selbsterziehung. "Das Ziel der Selbsterziehung ist also nicht wie bei den Griechen der 'Weise' oder, wie im Alten Testament der 'Gerechte', sondern die Verähnlichung mit Christus." F.Schneider, Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart, Ratingen 1967, S.67.

christliche Einsicht, daß der Mensch ein geschichtliches Wesen ist; er wird in einer individuellen Genese, die keine bloße Entwicklung, sondern ein offenes Werden ist."[16]

Das Bewußtsein von der personalen Würde und der Freiheit des Menschen war gewiß nicht voll entfaltet und in diesem Sinne maßgebend, als die Lehre vom Menschen als Bild Gottes zum ersten Mal ausgesagt wurde. Aber diese einzigartige Ähnlichkeit von Gott und Mensch, die in der Imago Dei-Lehre zum Ausdruck kommt, erwies sich als mächtige Triebkraft für das wachsende Selbstverständnis des Menschen durch die Jahrtausende.

In der Imago Dei-Lehre wird einerseits die Erhabenheit Gottes und der unendliche Abstand zwischen Gott und Mensch nicht geleugnet; aber andererseits wird dadurch mehr als eine bloß oberflächliche Ähnlichkeit zum Ausdruck gebracht.[17] Je mehr Gott als personal und schöpferisch frei geglaubt wurde, um so mehr wuchs das Bewußtsein von der personalen Würde und der Freiheit des "schöpferisch tätigen Menschen. Aber auch umgekehrt: Je mehr in der ganzen Menschheit das Bewußtsein von der personalen Würde und Freiheit des Menschen wuchs, um so weniger konnte der Mensch Gott bejahen und anbeten, wenn er Gott als den versteht bzw. mißversteht, der seine schöpferische Freiheit beargwöhnt oder ganz illusorisch und zunichte macht.

Immer wieder wurde im Laufe der Jahrhunderte auch von Christen im Namen Gottes die Freiheit des Menschen zu gering eingeschätzt oder gar als gottwidrig beargwöhnt, so als ob Gott den Menschen nicht befreien und erlösen, sondern verklaven möchte. Gott wurde sogar prädestinatorisch als Argument gegen die menschliche Freiheit interpretiert. Ist die Ablehnung eines solchen Gottes, der die menschliche Freiheit illusorisch macht, nicht eine Befreiung vom Götzendienst? Ein solcher "Gott" ist jedenfalls grundverschieden von dem Gott der christlichen Offenbarung.

Wer daher die Lehre der Aufklärung im 18. und 19. Jahrhundert von der "Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit" aller Menschen nicht nur oberflächlich als bloße Gegebenheit, sondern auch von ihren Ursachen und geistesgeschichtlichen Wurzeln her verstehen

---

16 H.-H.Groothoff, Artikel Bildung in: Pädagogik, Das Fischer Lexikon Bd.36, hrsg. von H.-H.Groothoff, Frankfurt/M. 1964, S.37.

17 "Auch zwei Eier sind einander ähnlich und doch ist eines nicht des andern Bild. Viel inniger ist die Beziehung..." I.Schaarschmidt, a.a.O., S.29.

will, der kann an der jüdisch-christlichen Imago Dei-Lehre und speziell an der "Bildungslehre" der Mystiker des 14. Jahrhunderts nicht einfach vorbeigehen; denn sie sind ein wichtiges Bindeglied in dem langsamen Prozeß der Menschheit zur personalen und freiheitlichen Bewußtwerdung durch die Jahrtausende.

Die Scholastiker des Mittelalters waren in ihrer Erkenntnis- und "Bildungslehre" - Anthropologie von der personalen Entfaltung des Menschen - nicht nur von der Bibel beeinflußt. Der Platonismus war schon jahrhundertelang in der christlichen Theologie und Anthropologie wirksam. Zugleich mit der biblischen Imago Dei-Lehre übernahmen daher die Mystiker Meister Eckhart, Tauler und Seuse auch wichtige Bestandteile des Platonismus und der platonischen Ideenlehre. Auch heute noch ist es kaum möglich, überall genau anzugeben, was in der mystischen Lehre von der personalen Selbstverwirklichung des Menschen z.B. bei Meister Eckhart alles vom ursprünglich christlichen und was vom griechischen Denken herkommt. H.Schilling stellt als griechisches Erbe vor allem die bildfeindliche negative Theologie des Platonismus in Eckharts "Bildungslehre" heraus, derzufolge der Mensch Abbild des unsagbaren und bildlosen Gottes ist und werden soll.

"Eckharts Bildungslehre, im wesentlichen auch für Tauler und Seuse maßgebend, gründet sich einesteils auf die Imago-Lehre der Bibel, vorzüglich in der Interpretation des Aquinaten, andernteils aber auch auf die im christlichen Platonismus heimische negative (= apophatische) Theologie, ein Erbe, das im Anschluß an den Neuplatoniker Proklos durch Ps.-Dionysius, Scotus-Eriugena u.a. stets lebendig geblieben ist. Die Besonderheit der mystischen Bild Gottes- bzw. Bildungslehre wird nur dann verständlich, wenn man bedenkt, daß in derselben zwei von Haus aus hetrogene Elemente vereint sind, die ihrer Natur nach logisch nicht zur Deckung gebracht, und deshalb lediglich in translogischer Apophase nebeneinander aufrechterhalten werden können."[18]

H.Schilling untersucht dann in seinem Buch über die "Bildung als Gottesbildlichkeit" diese beiden "heterogenen Elemente", wie er sich ausdrückt, in ihren Auswirkungen auf die nachfolgenden Jahrhunderte, besonders auf die Zeit des Neuhumanismus, und kommt zu dem Ergebnis: "Der eigentliche theologische Hintergrund für

18 H.Schilling, a.a.O., S.24.

die idealistisch romantischen Abwandlungen des Bildungsgedankens ist nicht die paulinische Imagolehre, sondern die apophatische Gotteslehre neuplatonischer Herkunft in christlich-mystischer Spezifikation..."[19] Im Zentrum der paulinischen Imago Dei-Lehre steht nämlich der sichtbar in die Welt und in die menschliche Geschichte eingegangene menschgewordene Gott, den Platon noch nicht und die Neuhumanisten nicht mehr kannten oder akzeptierten.

Noch bedeutsamer als die einseitige Akzentuierung der negativen Theologie war wohl die Jahrhunderte währende Umdeutung, Einengung und Verengung der personalen und ganzheitlichen Urbild-Abbild-Beziehung von Gott und Mensch, wie sie in der Bibel ausgesagt wird, auf das reine Erkennen im Sinne der platonischen Ideenlehre. Diese folgenschwere Umdeutung kam aber erst im 18. Jahrhundert voll zur Auswirkung, als Platons Seelenlehre wieder einmal - diesmal für die weltliche Literatur - neu entdeckt wurde. "Das 18. Jahrhundert bringt eine starke Befruchtung der weltlichen Literatur durch Plato's Seelenlehre, die als wichtiger Faktor bei der Entstehung des neuen Bildungsbegriffs berücksichtigt werden muß."[20]

Nicht der personal freie Gott selbst, sondern eine Idee Gottes im platonischen Verständnis wird damit im Neuhumanismus zum Urbild des Menschen erklärt. Aus dieser Idee entwickelt sich dann, wenn sie als Urbild erkannt und angestrebt wird, das "Bildungsideal" im neuhumanistischen Sinne. Bei den Sinneswahrnehmungen "erinnert" sich der Mensch von seiner Präexistenz her - so lehrte mit Platon der Platonismus - an die göttlichen Ideen als Urbilder und erkennt so ewige Wahrheiten.

Noch nicht von den Mystikern des 14. Jahrhunderts, aber dann später von den Neuhumanisten wurde die einzigartige Beziehung von dem Abbild zum Urbild primär im Erkenntnisbereich gesucht, wie es für den reinen Platonismus mit seinem Reich der göttlichen Ideen selbstverständlich war. "Es sind, geistesgeschichtlich gesehen, die Motive des Renaissance-Platonismus gewesen, die über Shaftesbury einen entscheidenden Einfluß auf die Verwandlung des deutschen Bildungsbegriffs zu einer humanistisch-pädagogischen Kategorie gehabt haben."[21]

Bildung als Bildwerdung wird damit immer mehr zu einer rein

19 H.Schilling, a.a.O., S.117.
20 I.Schaarschmidt, a.a.O., S.47.
21 E.Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966, S.15.

kognitiven Angelegenheit im Sinne der platonischen Ideenlehre. Die Ideen als Urbilder sind aber nicht personal und schöpferisch frei. Die Unfreiheit des Urbildes blieb nicht ohne Einfluß auf das Freiheitsverständnis des Abbildes - also des Menschen. Die menschliche Freiheit wird daher im Neuhumanismus mehr und mehr individualistisch umgedeutet und entleert zur ungehinderten Entfaltung des - im Neuhumanismus nicht mehr dialogisch wie in der Bibel verstandenen - Individuums. Freiheit wird daher im Neuhumanismus einseitig negativ als Freiheit von Hindernissen und Hemmungen interpretiert.

Erst durch diese radikale Umdeutung der biblischen Imago Dei-Lehre durch die platonistische Seelen- und Ideenlehre wurde z.B. das "Herdersche Bildungsprinzip" möglich. "Dies aber war die eigentliche 'Entstehung' des Herderschen Bildungsprinzips, daß nämlich zu der vegetabilischen Analogie Rousseaus, das Prinzip künstlerischen Bildens, die Harmoniephilosophie Shaftesburys hinzutrat."[22] W.von Humboldt vor allem popularisierte dann das Herdersche Bildungsprinzip. "Bei Humboldt und durch Humboldt wurde die Bildung zum 'Ideal' gemacht."[23]

H.Weil kennzeichnet diese Humboldtsche Bildung als eine extrem individualistische Bildung: "Bildung meint: Ausbildung, Ausformung vorgegebener Anlagen oder aber auch Zum-Bilde-machen des Individuums nach den Maßstäben der Proportion zu einer, der Blüte analogen Einheit, eben 'Ausbildung des Individuums für das Individuum und nach den dem Individuum eigenen Kräften'."[24]

Bei W.von Humboldt wird der Mensch nicht mehr dialogisch in personaler Beziehung von Gott und Mensch verstanden. Dialog und Begegnung mit dem mitmenschlichen Du werden von ihm degradiert zum auslösenden Moment für die organologisch-ästhetisch interpretierte "Ausbildung des Individuums". Die Breitenwirkung des Humboldtschen Bildungsideals war viel größer als die von Herder. "Nicht Herders metaphysisches Bildungsprinzip, sondern das Ideal Humboldts konnte da Eingang finden, wo nicht eine metaphysische Gesamtauffassung, sondern ein Ethos für tatsächlich bereits individualisierte, vereinzelte, nicht mehr einheitlich glaubende, denkende, wollende Bürger gesucht wurde."[25]

---

22 H.Weil, Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, 2.Aufl. Bonn 1967, S.49.
23 Ders., a.a.O., S.85.
24 Ders., a.a.O., S.118/119.
25 Ders., a.a.O., S.257.

Vom jüdisch-christlichen Erbe her wurde zwar in der Theologie vom 14. bis zum 18. Jahrhundert die Lehre von der schöpferischen Freiheit Gottes weiter entwickelt; aber in der christlichen "Bildungslehre" wurde die schöpferische Freiheit des Menschen, die in der Imago Dei-Lehre enthalten ist, vernachlässigt. Nicht nur bei den Neuhumanisten, sondern auch in der "christlichen Bildungslehre" verdrängte das platonische Erbe immer mehr den Kern der christlichen Imago Dei-Lehre: den Anruf Gottes an den Menschen, Gott in seiner schöpferischen Freiheit immer ähnlicher zu werden. - Die Freiheit Gott gegenüber verneinten viele evangelische Christen; in der Freiheit dem Mitmenschen gegenüber sahen viele Katholiken im religiösen Bereich eine Gefahr.

Von dem frohen Bewußtsein der christlichen Urkirche, daß Jesus Christus als der Befreier den Menschen für die Freiheit befreit hat (Gal 5,1), war bei vielen Christen zur Zeit der Aufklärung wenig zu merken. Das Mißverständnis war bald perfekt: reine Passivität wurde mit Religiösität verwechselt und gepriesen. Im Sinne der biblischen Imago Dei-Lehre würde das voraussetzen, daß Gott selbst, das Urbild des Menschen, reine Passivität ist. Die Ablehnung dieser passiven Religiösität ließ nicht lange auf sich warten - und sie mußte kommen.

Die Aufgabe der - von Gott ermöglichten und gewollten - Selbstverwirklichung des Menschen in Freiheit wurde von den Rationalisten der Aufklärung als "pädagogisches" Anliegen erneut entdeckt; aber jetzt in der Opposition zur Religion und speziell im Widerspruch zur quietistisch und rein passiv mißverstandenen christlichen Religion. So wurde bald die "religiöse Bildung" der Christen als eine niedrige Bildung oder als Unbildung interpretiert im Gegensatz zur neu entdeckten echten Bildung, die den Menschen aufklärt und zum freien Individuum werden läßt.

"Nun hat die Wortforschung verfolgt, wie der religiöse Gedanke des Bildens lebendig bleibt bis ins 18. Jahrhundert hinein, zuletzt bei den Pietisten, unter denen beispielsweise Arnold von geistlicher Bildung spricht, und bei dem frommen Dichter Klopstock, der bilden und Bildung noch als religiösen Belang sieht. Jetzt ist es belangvoll, daß gerade im 18. Jahrhundert der Gedanke der Bildung säkularisiert wurde. Dabei wirkte englischer Einfluß mit, wie ja England das Ursprungsland der meisten Gedanken der Aufklärung war. Der Philosoph Shaftesbury stellte ein ästhetisch-sittliches Ideal der

weltlichen Kultur der Persönlichkeit auf: die Jugend soll von den Philosophen geformt werden (anstatt von den Dienern der Religion); die Seele muß schön geformt werden, eine inward form erhalten. Es ist wichtig, wie damals ein deutscher Übersetzer die betreffenden Ausdrücke Shaftesburys wiedergab: inward form mit innere Bildung; formation of a genteel character mit Bildung."[26]

Natürlich ist es unmöglich, im Rahmen dieses kurzen Rückblicks auf die Vielfalt der Bildungsvorstellungen im Laufe der vergangenen sechs Jahrhunderte näher einzugehen. Hier soll nur noch hervorgehoben werden, daß die neuen Bildungsvorstellungen seit der Aufklärung auch die Vervollkommnung des Menschen anstrebten. Sie erwarteten das Heil des Menschen vom vollkommenen Erkennen und entwarfen "pädagogische" Bildungslehren als Erziehung zur Freiheit und als Vervollkommnung des individualistisch verstandenen Menschen.

Die Gegensätze zwischen den Rationalisten der Aufklärung und den Neuhumanisten sind in diesem Zusammenhang von untergeordneter Bedeutung. Bei den Rationalisten und bei den Neuhumanisten spielte die Imago Dei-Lehre als gott-menschlicher Dialog für die personale Entfaltung des Menschen keine Rolle mehr. Der Ausdruck "Bildung" für die säkularisiert verstandene Lehre von der Vervollkommnung des Menschen stammt wohl erst aus der Zeit Wielands, als der Prozeß der Säkularisierung schon weit gediehen war. "Der erste Deutsche, der den säkularisierten Gedanken des Bildens und der Bildung hat und formuliert, ist kein geringerer als der sehr weltliche Wieland, und er ist von Shaftesbury beeinflußt."[27] Ungefähr zur gleichen Zeit verwenden den Ausdruck "Bildung" im neuen Sinne auch schon Möser, Lessing, Klopstock und Gellert.[28]

Der gott-menschliche Dialog, der in der biblisch-christlichen Imago Dei-Lehre als Wurzelgrund der Mitmenschlichkeit jahrhundertelang das deutsche Bildungsdenken bestimmt und befruchtet hatte, verkümmerte vor allem im deutschen Idealismus, der zwar eine geniale, aber sehr merkwürdig einseitige Weiterentwicklung der platonischen Ideenlehre darstellt. "Fichtes Bildungsauffassung mündet ein in einen fatalen Teufelskreis: Bildung geschieht nicht mehr, wie im Neuen Testament, als urbildlich-abbildlicher Dialog, geschweige denn als urbildlich-abbildlich-mitbildlicher Trialog, sondern nur mehr

26 F.Rauhaut, a.a.O., S.19.
27 F.Rauhaut, ebd. S.19.
28 Vgl. dazu I.Schaarschmidt, a.a.O., S.81-84.

als Monolog."[29] Gewiß ist auch das Bildungsverständnis der deutschen Idealisten viel differenzierter und keineswegs einheitlich; aber es lohnt sich hier nicht, auf die verschiedenen Abarten dieser Monologe näher einzugehen. In den Handbüchern zur Geschichte der Pädagogik werden die verschiedenen Schattierungen des idealistischen Bildungsverständnisses meistens recht ausführlich dargestellt.

Sowohl die Rationalisten der Aufklärung als auch die Neuhumanisten erwarteten die Vervollkommnung des Menschen und seiner Freiheit als Resultat reineren Erkennens in monologischer Entfaltung des Individuums. Dabei gerieten die Rationalisten mit ihrem wissenschaftsgläubigen Fortschrittsoptimismus oft in eine intellektualistische Verflachung, indem sie nur noch das gelten lassen wollten, was sie rational begreifen und wissenschaftlich exakt beweisen konnten, während die Neuhumanisten dazu neigten, die moderne industrielle Entwicklung pessimistisch zu beurteilen und erwartungsvoll zurück in die griechische Antike zu blicken.[30]

Seit dem 18. Jahrhundert vor allem verlagerten sich die Bemühungen um die menschliche Vervollkommnung einseitig auf die Erkenntnisfähigkeit des Menschen und da speziell auf das eindeutig klar Wißbare, das experimentell Verifizierbare und das rein logisch Deduzierbare. Die Rationalisten erhofften die Vervollkommnung des Menschen allein durch die Entfaltung des rationalen Erkennens. Je mehr der Mensch weiß, um so mächtiger, um so freier, um so gebildeter sei er. Vielwisserei wurde mit echter Bildung verwechselt. In Enzyklopädien, die möglichst alles Wißbare enthalten sollten, suchten viele sich zu bilden.

Die Neuhumanisten lehnten diese Vielwisserei der Aufklärung und der Rationalisten ab, und sie kritisierten scharf die so mißverstandene Bildung; aber in unserer Zeit wird das echte

---

29 H.Schilling, a.a.O., S.124.

30 Die Rationalisten der Aufklärung und die Neuhumanisten sahen in der christlichen Frömmigkeit keine Hilfe für die Selbstverwirklichung des Menschen, der sich seiner Freiheit bewußt wird. Dazu bemerkt E.Spranger: "Die Diastase von Frömmigkeit und Weltlichkeit bedeutet eine Katastrophe der Geistesgeschichte, über die man sich noch bei weitem nicht klar genug geworden ist." E.Spranger, Gestalt und Problematik der deutschen Universität, in: Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposion, Bd.1 der Reihe Bildung/Kultur/Existenz, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1962, S.217.

Grundanliegen der Aufklärung - die Pflege und Förderung des Herrschafts- und Leistungswissens in den exakten Wissenschaften - und ihr Verdienst für die Entwicklung des deutschen Schulwesens wieder positiver beurteilt als im Neuhumanismus, den man heute als fortschrittsfeindlich - wie eine Pseudoreligion - zu entlarven sucht.

Der wissenschaftliche und der technische Fortschritt, der heute die Ausbildung in den Schulen bestimmt, ist ja vor allem ein Verdienst der Aufklärung. Von einer neuen "Spätaufklärung" her wird heute der Einfluß des Neuhumanismus zurückgedrängt. Dazu erklärt G.Dohmen: "Im Grunde trägt auch der pädagogische Bildungsbegriff, den wir heute im Hinblick auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule gebrauchen, noch viel stärker die Züge des Bildungsbegriffs der Spätaufklärung als uns im allgemeinen bewußt ist."[31] Die Gefahr einer Reduzierung der Bildung auf bloße Schulbildung und Ausbildung ist damit aber auch gegeben.

Seit der "Aufklärung" wird "Bildung" als personale Entfaltung des Menschen in Freiheit von vielen Pädagogen primär als ein Problem der Existenz-Erhellung und speziell des rationalen Erkennens verstanden. "Ein uraltes deutsches Wort wird im Laufe eines halben Jahrtausends immer wieder umgedeutet und mit neuem Gehalt erfüllt. Bildung war Religion. Bildung war Natur. Bildung war Kunst. Die Theosophie des 18. Jahrhunderts reicht der Philosophie des 19. Jahrhunderts das Wort, und sie wandelt es und reicht es ihr zurück: Gott war die Form - und in der Form ist Gott."[32]

Aber durch den Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs wurde eine allgemein anerkannte Bildungskonzeption keineswegs erreicht; denn selbst in der Frage nach dem Verständnis und der Bewertung der "Aufklärung" zeigt sich heute eine größere Vielfalt als je zuvor. Der Bildungspluralismus, den wir heute in der Bundesrepublik haben, zeigt sich ja gerade darin, daß weder jene in der Vergangenheit mächtige "Aufklärung" noch irgendeine andere religiös-weltanschauliche Anthropologie für ihre jeweils eigene Vorstellung von der freien Selbstverwirklichung des Menschen als Bildung allgemeine Anerkennung findet.

---

31 G.Dohmen, Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Bd.2, Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und seines Bezugs zum Schulunterricht, Weinheim 1965, S.233/234. - Bei Dohmen ist der "pädagogische Bildungsbegriff" zum Synonym für Schulbildung und Ausbildung geworden.

32 I.Schaarschmidt, a.a.O., S.87.

2) Religiös-weltanschaulich bestimmte Bildungsziele

Der Begriff der "Bildung", so wie er in der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik Deutschland heute gebräuchlich ist, läßt sich kaum definieren. Zu viele Bedeutungen hat dieser Begriff. Sinn und Ziel der Bildung werden sehr unterschiedlich verstanden. Zu viele Werte und Nebenbedeutungen schwingen mit, wenn von "Bildung" die Rede ist. Die Bildung und auch die Bildungsvorstellungen eines jeden Menschen unterscheiden sich wenigstens etwas von denen eines jeden anderen. Das gilt vor allem von den großen Pädagogen und den Theoretikern der Erwachsenenbildung. In einigen Nuancen wenigstens weicht der eine gewiß vom anderen ab.

Auch das Bildungsverständnis der verschiedenen Epochen der Vergangenheit kommt im Bildungsbegriff der Gegenwart zur Auswirkung. "Bei der Vielzahl der auf uns wirkenden geschichtlichen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse ergeben sich heute zahlreiche Möglichkeiten der individuellen Ausprägung eines zeitbedingten Menschenbildes. Es erhält durch die jeweilige geschichtliche Situation und durch die geistige Struktur der es lebenden Person erst seinen spezifischen Charakter. Dieser formt sich in jenem Prozeß, den wir Bildung nennen und der die Selbstverwirklichung in der Kultur und Gesellschaft darstellt."[1]

Das Bildungsverständnis eines jeden Menschen ist immer auch religiös-weltanschaulich mitbestimmt; denn menschliche Bildung "bedeutet Reifung des ganzen Menschen, dessen eigentliche Bestimmung nicht in der fachlichen Größe, dem wirtschaftlichen Effekt, der technischen Bewährung, der Dämonie der Macht liegen kann, sondern im Ringen um die Gewinnung eines existentiellen Lebenssinnes."[2] Der existentielle Standort, von dem aus der einzelne Mensch in seiner konkreten Situation mit dem "Ringen um die Gewinnung eines existentiellen Lebenssinnes" beginnt, wird immer das Selbst- und Weltverständnis eines jeden Menschen und damit auch sein Bildungsverständnis mitbestimmen.

---

1 H.Hugelmann, Das heutige Menschenbild in der Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.4 (1964) H.1, S.21.
2 R.Schwarz, Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Wiss. u.Weltbild Jg.13 (1960) S.27.

Hier wird die These vertreten, daß die Vielfalt der Bildungsvorstellungen auch in der Pluralität der Bildungsziele und diese wiederum in der Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugungen begründet ist. "Bildungsaufgaben sind nicht möglich ohne Bildungsziele. Jedes pädagogische Anliegen setzt bewußt oder unbewußt ein Lebensziel und damit ein Bildungsziel voraus. Erziehung und Bildung vermögen nur verwirklicht zu werden im Hinblick auf dieses geglaubte, d.h. sinnvoll übernommene Ziel."[3]

Dieses Bildungsziel ist abhängig von dem jeweiligen religiös-weltanschaulichen "Vorverständnis" des Menschen und der Gesamtwirklichkeit. "Entsprechend der Religion bzw. Weltsicht, in der ein Mensch lebt (sei es auch die des radikalen Relativismus), bringt er bereits ein bestimmtes 'Vorverständnis' für alle Lebensbereiche mit, das für sein weiteres Denken, Urteilen und Handeln, also auch für das Ganze des Bildungsvollzuges maßgebend ist."[4]

Hier soll nun nicht versucht werden, die religiös-weltanschaulichen Voraussetzungen für den Bildungsbegriff der einzelnen Pädagogen oder all der verschiedenen pädagogischen Richtungen zu untersuchen und darzulegen.[5] Hier geht es vielmehr um die Frage, ob und inwieweit es möglich und wünschenswert ist, die Vielfalt der Bildungskonzeptionen - soweit sie religiös-weltanschaulich bedingt ist - durch einen von allen anerkannten wissenschaftlichen Bildungsbegriff zu überwinden. Können und sollen die religiös-weltanschaulich fundierten Bildungsziele aus der Erziehungswissenschaft ganz eliminiert und abstrahiert werden, um so den von allen anerkannten präzisen Bildungsbegriff zu bekommen?

---

3 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.134. - Zum Problem des religiös-weltanschaulich bedingten Bildungszieles vgl. ferner R.Schwarz, Die Krisis der gegenwärtigen Situation - eine Vorfrage zum Problem der Bildung, in: Die Päd. Provinz Jg.4 (1950) S.614-620; 671-686; 743-750.

4 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1965, S.55.

5 Derartige Untersuchungen über den Bildungsbegriff wenigstens einiger Pädagogen der Gegenwart finden sich gewöhnlich in den Handbüchern zur Geschichte der Pädagogik. Eine ausführliche Analyse der verschiedenen Bildungsbegriffe in der Gegenwartspädagogik bietet R.Mühlbauer, Der Begriff "Bildung" in der Gegenwartspädagogik, St.Ottilien 1965. - Den anthropologischen Gehalt der westdeutschen Bildungspläne analysiert W.Hartmann, Der Mensch in unseren Bildungsplänen, München 1965.

Auf den ersten Blick mag der von allen anerkannte, genau abgegrenzte Bildungsbegriff ein faszinierendes Ziel sein. Ist es nicht das Anliegen einer jeden Wissenschaft, klare Begriffe zu formulieren, die von allen akzeptiert werden, um so eine solide Grundlage für die Forschung und für die wissenschaftliche Verständigung zu schaffen? Muß die Theorie der Erwachsenenbildung als relativ junge Wissenschaft, die immer noch um ihre allgemeine Anerkennung ringt, nicht ganz besonders sorgfältig auf dieses Ideal der Wissenschaftlichkeit achten? Diese Fragen bewegen viele Theoretiker der Erwachsenenbildung nicht weniger als die Pädagogen, die Probleme der Kinder- und Jugenderziehung untersuchen.

Bei den Erziehungswissenschaftlern und bei den Theoretikern der Erwachsenenbildung besteht Einigkeit darüber, daß in der pädagogischen Praxis der einzelne Erzieher und der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung wissen muß, was er eigentlich will. Er muß für seine jeweils konkreten Aufgaben Plan- und Zielvorstellungen haben; denn: "Ohne klare Zielvorstellungen muß jedes erzieherische Tun fruchtlos bleiben."[6]

In der Praxis wird auch die Vielfalt der religiös-weltanschaulich bestimmten Bildungsziele gewöhnlich nicht geleugnet. Ähnlich wie F.Pöggeler lehnen heute in der Bundesrepublik wohl alle Pädagogen und Theoretiker der Erwachsenenbildung ein monopolisiertes Bildungsverständnis als "Bildungsreligion" ab. Die Uniformierung ist ein Feind der Bildung. "Nichts wäre ärger als der früher gewagte Versuch, eine Art 'Bildungsreligion' auf humanistischer Basis zu schaffen - obendrein mit dem Anspruch, umfassender zu sein als jede 'spezielle' Religion."[7]

---

6 K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, Freiburg i.Br. 1960, S.139. - Weil der Begriff "Bildungsideal" heute gar zu leicht idealistisch mißverstanden wird, sprechen viele Autoren lieber von Bildungszielen oder von anthropologischen Leit- und Richtbildern. So erklärt z.B. F.Pöggeler: "Wenn aber die Erwachsenenbildung danach strebt, den Menschen zu größerer Freiheit, vollerer Mündigkeit, zu sinnvollerem Leben zu führen, so muß sie auf gültige, zugkräftige anthropologische Richtbilder verwiesen werden, nicht auf eines, das sich absolut setzt, sondern auf eine Fülle solcher Bilder, die der Freiheit geistiger Mannigfaltigkeit gerecht werden, wie auch sich darin einigen, daß sie die menschliche Grundsubstanz in der Wertgestalt des Erwachsenseins stärker zum Ausdruck bringen wollen, als es ohne Bildung geschehen könnte." F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife, Paderborn 1964, S.171.

7 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1965, S.58.

Weitgehende Übereinstimmung besteht ferner darin, daß die Erziehungswissenschaft und eine allgemein anerkannte Theorie der Erwachsenenbildung letzte Ziele der Erziehung und der Bildung nicht begründen oder erarbeiten können. "Psychologie und Pädagogik haben es mit der Bildung zu tun. Sie können aber niemals von sich aus das Ziel- und Leitbild der Bildung geben. Dieses vielmehr muß in einem Akt der reinen Denkens zuvor gegeben sein."[8] Religiös-weltanschaulich bestimmte Bildungsziele sind im Vorverständnis der Bildung beheimatet. "Bildungsziele als normative Leitbilder können wissenschaftlich festgestellt, aber nicht wissenschaftlich aufgestellt werden."[9]

Jeder konkrete Bildungsbemühen wurzelt in einem Vorverständnis darüber, was Bildung meint und damit in bestimmten, wissenschaftlich nicht beweisbaren Voraussetzungen. "Unter der Voraussetzung gewisser Voraussetzungslosigkeit ist Bildung und auch Erwachsenenbildung unmöglich."[10] Bei jedem Bildungsbemühen wird ein Bildungsziel - wenigstens unbewußt - vorausgesetzt.

Die letzten Ziele der Bildung mögen sehr verschieden bezeichnet werden oder auch gar nicht reflex zu Bewußtsein kommen, aber sie sind in jedem echten Bildungsbemühen als Motiv wirksam. "Wenn aber Bildungsideale letzten Lebensziele bedeuten, so handelt es Bemühung um eine bildungstheoretische Fixierung in die Philosophie der Lebensziele."[11]

Jeder Philosophie aber liegt eine vorwissenschaftliche Weltanschauung zugrunde. Dabei geht es letztlich um die Sinnfrage unseres Daseins. "Diese Sinnfrage unseres Daseins wird dabei immer als Weltanschauung eine totale Stellungnahme mit einem totalen Maßstab für alle Bereiche unseres persönlichen Lebens bedeuten müssen. Im diesen echten und letzten Maßstab aber geht es im Grunde, wenn vom sinnvollen Leben und von sinnvoller Bildung die Rede ist."[12]

---

8 K.Neunneuser, Gestaltwerdung der Humanitas. Zur Wesenslehre der Bildung, Düsseldorf 1964, S.12.

9 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.52.

10 H.Zdarzil, Lebendiger Geist. Ziel und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Wien 1963, S.89.

11 R.Schwarz, Die pädagogische Verantwortung der Universität, in: Wiss.u.Weltbild Jg.11 (1958) S.105.

12 R.Schwarz, Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen. Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, hrsg. von P.Hastenteufel, München 1964, S.41.

Heute gibt es "wohl kaum einen Begriff in den Geisteswissenschaften, der so vieldeutig und verschwommen erscheint wie die Begriffsbestimmung der Bildung."[13] Diese Vieldeutigkeit bringt natürlich unangenehme Verständnisschwierigkeiten mit sich. Aber kann man durch Abstraktion der konkreten Vielfalt in den Bildungsbemühungen zu einem genauen und allgemein anerkannten Bildungsbegriff kommen? Alle bisherigen Versuche, durch Eliminierung letzter Zielsetzungen in der Erwachsenenbildung zu einem von allen anerkannten wissenschaftlichen Bildungsbegriff zu kommen, sind nicht gelungen.

Im Bereich der Erwachsenenbildung hat darüber hinaus vor allem der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten zur Erwachsenenbildung[14] die Vielfalt der Bildungsbemühungen ernst genommen, die sich im Bildungsbegriff jeweils bemerkbar macht, und alle Versuche, durch einen uniformen Bildungsbegriff die ganze Problematik lösen zu wollen, energisch zurückgewiesen: "In einer pluralistischen Gesellschaft ist der Versuch, die Erwachsenenbildung an einer bestimmten Bildungsidee oder an einem vorgegebenen Menschenbild zu orientieren, zum Scheitern verurteilt. Denn jeder ernstzunehmende Bildungsbegriff ruht auf Voraussetzungen, über die sich die Menschen in der heutigen religiös und weltanschaulich gespaltenen Gesellschaft nicht einigen können oder jedenfalls noch nicht geeinigt haben."[15]

Der Versuch, durch Ausklammerung der religiös-weltanschaulich bestimmten Bildungsziele einen zwar minimalistischen, aber dafür klaren Bildungsbegriff zu formulieren, ist im deutschen Sprachbereich nicht nur gescheitert, sondern ganz im Gegenteil: zu den vielen Nuancen in der Bedeutung des Wortes Bildung kamen weitere neue Bedeutungen hinzu. So wird Bildung jetzt auch gleichbedeutend und als Synonym für die Ausbildung der menschlichen Erkenntnisfähigkeit gebraucht - unabhängig von der gesamtmenschlichen Vervollkommnung. Das brachte nicht wissenschaftliche Klarheit, sondern neue Möglichkeiten für Mißverständnisse.[16]

---

13 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.37.
14 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4, Stuttgart 1960.
15 A.a.O., S.19.
16 Viele Kontroversen im pädagogischen Bereich sind darauf zurückzuführen, daß der einzelne Pädagoge einfach meint, der andere verstehe mit denselben Worten genau dasselbe wie er.

Bildung besagt auch heute noch mehr als die Entfaltung und Vervollkommnung allein der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. "Bildung beteiligt nicht nur die wechselseitig gewordenen und erworbenen Formen und Strukturen des Denkens, sondern ebenso auch des Stilgefühls, des Wertschätzens und Wollens, des Ethos und der Gesinnung, des Liebens und des Hassens."[17] Darin sind sich die meisten deutschen Pädagogen und Theoretiker der Erwachsenenbildung einig: Ausbildung meint die Entfaltung und Pflege einzelner Anlagen und Fähigkeiten des Menschen, Bildung jedoch bedeutet ein "Geschehen am ganzen Menschen",[18] mag das Verständnis dessen, was der Mensch als ganzer ist und sein soll, noch so verschieden sein.

Bildung hat es mit der Selbstverwirklichung des ganzen Menschen zu tun; aber was ist der Mensch, und was muß er tun, um immer mehr zur Selbstverwirklichung zu gelangen? Die Antworten darauf sind zahlreich. Die Vielfalt der Bildungsvorstellungen ist heute nicht geringer, sondern größer geworden. Zu den alten Begriffsbestimmungen kamen neue hinzu, die nicht mehr zwischen Bildung und Ausbildung unterscheiden. Mehr denn je ist also heute die "Verwirrung im Bildungsdenken" - wenn man die Vielfalt einander widersprechender Bildungsbegriffe so nennen will - "perfekt, eine Sprach- und Geistesverwirrung zugleich, die sich in der wissenschaftlichen Fachliteratur, in der öffentlichen Diskussion und in der populären Redeweise gleichermaßen niederschlägt."[19]

---

17 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.41/42.

18 Ders., a.a.O., S.42.

19 G.Bittner, Sachlichkeit und Bildung, Diss., München 1965, S.11. - Die Verwechslung von Bildung und Ausbildung zeigt sich auch in Buchtiteln, z.B. bei dem bekannten Buch von G. Picht "Die deutsche Bildungskatastrophe", München 1965. Dasselbe gilt für K.Erlinghagens Buch "Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland", Freiburg i.Br.1965. In beiden Büchern geht es nicht primär um die Bildung, sondern um die bessere Ausbildung. So schreibt K.Erlinghagen selbst in dem genannten Buch: "Die Charakterbildung, das Zentrale aller Bildung, bleibt in unserer Fragestellung bewußt unberücksichtigt." A.a.O., S.38. Vgl. dazu R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.48: "Die nicht immer ohne politische Akzente verkündete drohende Bildungskatastrophe meint doch niemals die mögliche Katastrophe der Menschenbildung als die Katastrophe einer fehlenden sinnhaft übernommenen Existenz des Menschen, sondern eben nur die der fachkundigen 'Ausbildung'. In dieser Verwechslung liegt zuerst und in Wirklichkeit eine kaum erkannte Katastrophe."

Um keine unklaren Begriffe zu gebrauchen, macht sich heute sogar eine Tendenz bemerkbar, das Wort "Bildung" in der Pädagogik möglichst ganz zu vermeiden. Dadurch ist jedoch, wie L.Froese erklärt, die deutsche Sprache "in der Gefahr, eine ihrer bedeutendsten Wortschöpfungen und damit ein spezifisches Signum deutscher Überlieferung preiszugeben."[20] Dadurch verlöre die deutsche Wissenschaft von der Erziehung und Bildung "nicht allein eine ihrer Hauptkategorien, sondern vor allem auch ein Kernstück ihres Verständnisses des Pädagogischen, ein Kriterium."[21]

In diesem Zusammenhang ist auch das modische Bemühen vieler um die "Entideologisierung der Bildung" zu sehen, weil sie die Wurzeln aller begrifflichen Unklarheit ausrotten wollen. Diese Entideologisierung ist auch ein Versuch, den Pluralismus in der Bildung zu überwinden, indem nicht mehr nach dem Sinn des Lebens und der Bildung gefragt wird. "Die neue Heilsbotschaft der westlichen Welt inmitten ihrer Verlegenheit zur Erkenntnis eines tragenden Daseinssinnes, der den ganzen Menschen zu beruhigen vermöchte, heißt heute: Entideologisierung."[22]

Andererseits fragt man heute "erneut, und zwar gerade in den Einrichtungen des allgemeinbildenden Schulwesens, der Berufsbildung und nicht zuletzt der Erwachsenenbildung, nach dem Sinn von Bildung, um sichere Maßstäbe und Ziele der Arbeit gewinnen zu können."[23] Th.Ballauff macht mit Nachdruck darauf aufmerksam, daß die Pädagogik eine normative Wissenschaft sein muß, wenn sie nicht die Erziehungswirklichkeit verfehlen will. "Mit Pädagogik haben wir es dann zu tun, wenn eine Antwort auf die Frage nach Sinn und Maß der Bildung gegeben wird. Pädagogik hat es zunächst nicht mit der sog. Erziehungswirklichkeit zu tun. Ob und wann wir die 'Wirklichkeit' der Erziehung vor uns haben, das kann ja nur von der Pädagogik her ausgemacht werden."[24] Dasselbe gilt für die anthropologische Begründung der Erwachsenenbildung.

---

20 L.Froese, Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs, in: Zeitschr.f.Päd. Jg.8 (1962) S.122.

21 Ders., a.a.O., S.122. - Wie schon die Bezeichnung "Erwachsenenbildung" zeigt, ist diese Tendenz in der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik nicht zum Zuge gekommen.

22 R.Schwarz, Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen, Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, hrsg. von P.Hastenteufel, München 1964, S.14.

23 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten des Deutschen Ausschusses, Stuttgart 1960, S.14.

24 Th.Ballauff, Philosophische Begründungen der Pädagogik, Berlin 1966, S.9.

Der Versuch, letzte Bildungsziele aus der Erziehungswissenschaft und aus der Theorie der Erwachsenenbildung auszuklammern oder unberücksichtigt zu lassen, führt aber nicht nur zu weiterer begrifflicher Unklarheit, wie es sich beim Verwischen der Unterschiede von Ausbildung und Bildung zeigt.[25]

Durch den Mangel an Reflexion über die letzten Bildungsziele wird auch die Gefahr noch größer, das eigene - vielleicht sogar unbewußte - letzte Bildungsziel zum Maßstab für die Bildung aller Menschen zu machen. Das bedeutet aber zugleich, die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung zum Maßstab für die Beurteilung aller anderen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen zu machen und alle anderen Überzeugungen, soweit sie nicht mit der eigenen Meinung - die unreflektiert bleibt - übereinstimmen, als Ideologie zu verurteilen und als Vorurteil zu bekämpfen.

Besonders die Positivisten neigen dazu, ihr Bildungsverständnis, in dem Bildung und Ausbildung dasselbe besagen, allen Menschen aufzwingen zu wollen. Wer ein anderes Bildungsverständnis hat, wird dann als Ideologe verdächtigt. Dabei geht es hier nicht um die Frage, ob die Positivisten eine wahre oder eine falsche Weltanschauung haben, sondern zunächst einmal gilt es zu sehen, daß auch die Positivisten eine Weltanschauung haben, nämlich ihren Positivismus, daß auch sie ein letztes - wenn auch unausgesprochenes - Bildungsziel haben und daß sie dazu neigen, an diesem ihrem Bildungsziel alle anderen Menschen mit ihren Bildungsbemühungen zu messen.

Durch die Verabsolutierung der positiven Daten kann sich der Positivismus bildungsfeindlich auswirken. "Eine positivistisch orientierte Pädagogik kann der Bildungs- und Erziehungswirklichkeit so wenig gerecht werden wie eine nur auf der Erfahrung fußende Psychologie dem Menschen oder eine nur rationalistische Theologie dem Phänomen der Frömmigkeit.", meint F.Kreppel."Es scheint mir ein Kennzeichen unserer Lage zu sein, daß die herkömmliche Wissenschaftsgläubigkeit in einer Zeit, die das Leben aus dem Glauben durch ein Existieren aus dem Wissen zu ersetzen versucht, zum Feind der Bildung geworden ist."[26]

---

25 Die hier geforderte Unterscheidung von Bildung und Ausbildung soll selbstverständlich nicht als Antinomie verstanden werden.

26 F.Kreppel, Wissenschaft und Menschenbildung, in: Wissenschaft und Menschenbildung, hrsg. von F.Kreppel, Weinheim 1962, S.18.

Ob es nämlich der Mensch wahrhaben will oder nicht, er hat in all seinem Tun - bewußt oder unbewußt - ein letztes Ziel, und alle Teilziele sind bestimmt von diesem seinem letzten Ziel im Hintergrund. Die positivistisch verstandene Wissenschaft oder die wirtschaftlich erfolgreiche Praxis wird dann, wenn bewußt letzte religiös-weltanschauliche Zielsetzungen ausgeklammert werden, gar zu leicht zum letzten Kriterium jeder Menschenbildung. Der Mensch und seine Bildung werden dann nach seinem Nutz- und Funktionswert für die industrielle Entwicklung gemessen. Die Positivisten "merken nicht, daß die Theorie der reinen Praxis auch eine Theorie oder, besser 'Ideologie' ist, die lediglich durch einen Mangel an kritischer Reflektion gekennzeichnet ist."[27] Diese unkritische Haltung, in der man ohne die Reflexion letzter Bildungsziele und damit letztlich ziellos Bildung organisieren möchte, ist heute zu einer weltweiten Gefahr für die Erwachsenenbildung geworden.

Letztlich steht immer in irgendeiner Weise das Absolute als Wertmaßstab im Hintergrund - oder etwas Relatives, das abgöttisch verabsolutiert wird. Aber dieses Absolute wird von den vielen verschiedenen Menschen aus jeweils einer anderen Perspektive gesehen und angestrebt. Wenn der Pädagoge die Reflexion über die letzten Ziele aus seiner Wissenschaft ganz eliminiert, läuft er Gefahr, seine eigene Perspektive des Absoluten und damit sich selbst zu verabsolutieren oder - und diese Gefahr ist gerade heute besonders groß - er verabsolutiert sonst irgendetwas Vorletztes, Relatives; denn der Mensch kann ohne ein Absolutes, woraufhin er lebt und sich bildet, nicht sein.

Dann kann es dazu kommen, daß alles pädagogische Tun und die ganze Erwachsenenbildung schließlich nur noch dem einen Ziele dienen, nämlich die Produktion der Konsumgüter zu steigern, so als ob der letzte Sinn des Menschen und seiner Bildung das Konsumieren dieser Güter wäre. Eindringlich warnt M.Heitger vor dieser Gefahr. "Wenn die Pädagogik aus Anlaß der gesellschaftlichen Analyse nicht mehr nach ihrer grundsätzlichen Aufgabe fragt, so liefert sie sich selbst an bloße Ausbildung aus; gesellschaftliche Bedürfnisse würden zum Maß der pädagogischen Aufgabe überhaupt..."[28]

---

27 K.Meissner, Die dritte Aufklärung, Braunschweig 1969, S.105.
28 M.Heitger, Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963, S.272.

Jede Bildungsbemühung wird dann gemessen an diesem letzten Maßstab: "wirtschaftliche Produktivität". Es gibt dann ja kein weiteres Kriterium mehr, nach dem dieser Maßstab selbst gemessen und richtet eingeordnet wird. Gar zu leicht konzentriert sich dann das ganze "Bildungsbemühen" auf die Ausbildung. "Die breite Heerstraße der öffentlichen Bildungsbestrebungen dient in erster Linie der Ausbildung. Hier ist in unserem Jahrhundert Bedeutendes geleistet worden."[29]

Aber trotz der großen Leistungen auf dem Gebiet der Ausbildung ist die eigentliche Bildungskrise unserer Zeit gerade deswegen so gefährlich, weil sie von vielen Pädagogen kaum noch gesehen wird. Diese Gefahr besteht darin, daß bei aller "Bildungsplanung" und bei all dem Gerede von den großen Zukunftsaufgaben der "Bildung" oft nur noch an die Ausbildung gedacht wird, so als ob Ausbildung automatisch Bildung bewirken kann.

Durch einen verengten Wissenschaftsbegriff kann das eigentliche Anliegen der Bildung übersehen werden, während das Bemühen um bessere Ausbildung alle Kräfte in Anspruch nimmt. Demgegenüber gilt auch heute noch, was R.Guardini schon vor Jahren zu bedenken gab: "Die Besinnung darauf, was das Bild des Menschen überhaupt, das des heutigen, das dieser Gruppe, endlich dieses Einzelnen sei, der jenes Bild in sich zu verwirklichen hat; wie diese Verwirklichung vor sich geht; welches darin die einzelnen Phänomene sind; was fördert und was hemmt; welche Techniken den Vorgang unterstützen - die methodische Erforschung von alledem ist Pädagogik als Wissenschaft."[30]

In früheren Jahrhunderten war zwar vielen Menschen das eigene letzte Bildungsziel besser bewußt, und es wurde stärker durchreflektiert im Hinblick auf die Frage, ob es letzte Gültigkeit beanspruchen kann. Man war jedoch gar zu schnell mit der Schlußfolgerung fertig: Wenn das eigene Bildungsziel letzte Gültigkeit beanspruchen kann, dann sind alle anderen letzten Ziele falsch, sie beanspruchen dann zu Unrecht letzte Gültigkeit. Heute dagegen besteht die Gefahr, daß viele gar nicht mehr wissen, was sie für ein letztes Bildungsziel haben, so daß ihr ganzes Bildungsbemühen letztlich ziel- und sinnlos ist.

---

29 M.Müller-Wieland, Syngeneia. Sinn und Wege persönlicher Emporbildung, Bern und München 1961, S.215.

30 R.Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, 7.Aufl. Würzburg 1965, S.28.

Das ganze Bemühen der rationalistischen Philosophie gipfelte in dem Bestreben, die ärgerliche Vielfalt der letzten Bildungsziele zu überwinden durch eine für alle gültige wissenschaftliche Fundierung des letzten Lebenszieles in der rationalistischen Philosophie. Durch die Überwindung der einander widersprechenden Religionen und Weltanschauungen sollte auch die Vielfalt der einander widersprechenden Bildungsziele, die sich aus den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen ergab, überwunden werden.

"Die Aufklärung hat versucht und versucht ständig von neuem, das Daseinswissen in seinem Charakter einer letzten Unsicherheit oder eines Wagnisses oder des Glaubens aufzulösen und überzuführen in eine Form von Wissen, die dem menschlich-irdischen Sicherheitsstreben angepaßt ist, in ein Wissen also, das stets überprüfbar ist, das sozusagen genau ist, und von der menschlichen Vernunft völlig durchdrungen werden kann. In diesem Streben ist Wissenschaftlichkeit das Höchste, was es gibt... So kommt der Mensch in ein grundsätzliches Mißverständnis seiner selbst."[31]

Der gigantische Versuch der Aufklärung, das gesamte menschliche Leben und damit auch die Bildung wissenschaftlich in den Griff zu bekommen und zu uniformieren, mißlang; aber die Bestrebungen mancher Pädagogen auch heute noch, letzte Bildungsziele aus der Erziehungswissenschaft auszuklammern, sind angetrieben von dieser Sehnsucht nach wissenschaftlicher Uniformität.

Die wissenschaftlich nicht aus der Welt zu schaffende Mannigfaltigkeit der Bildungsziele ist nämlich nicht nur eine Gefahr, sondern vor allem Signum und Garant der schöpferischen Freiheit des Menschen bei seinem Bemühen um Selbstverwirklichung. Freiheit und Mannigfaltigkeit sind unlösbar miteinander verbunden. Wer im Namen der Wissenschaft gegen die Mannigfaltigkeit in der Bildung kämpft, der bekämpft auch die Freiheit im Bildungsbemühen. Mit R.Reuter sollten wir daher die Mannigfaltigkeit positiv als Aufforderung zur Zusammenarbeit sehen lernen.[32]

---

31 Ph.Dessauer, Vom Sinn und von der Notwendigkeit der religiösen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.5 (1959) S.3/4.

32 "Diese im Wesen der Sache und aus unserer geschichtlichen Lage resultierende Mannigfaltigkeit führt aber nicht zur Zerreißung und dadurch zu einer Lähmung unseres geistig-kulturellen Lebens, sondern zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit aller schöpferischen pädagogisch-andragogischen Kräfte..." R.Reuter, Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, Köln 1960, S.20.

Der Neuhumanismus lehnte zwar die christlichen Zielsetzungen in der Pädagogik ab, indem er sie zu unpädagogischen Zielen erklärte; aber er entwickelte sein eigenes Bildungsziel, für das allein er letzte Gültigkeit beanspruchte. So maßen die Pädagogen des Neuhumanismus jedes pädagogische Bemühen an ihrem eigenen Ideal des voll entfalteten - aber vereinzelten - Individuums.

Zur Monopolisierung der neuhumanistischen Bildung, an der jede Bildung gemessen wurde, erklärt E.Lemberg: "Die Entfaltung des Individuums war der höchste Zweck aller Erziehung. Und auch die Sozialerziehung diente dazu, diesem Individuum den nötigen Rückhalt in der Gemeinschaft zu geben. Erziehungssysteme, die auf einer anderen Weltanschauung beruhten, etwa das puritanische, in gewissem Sinne auch das mittelalterlich christliche, galten als schlechte Pädagogik, oder als das Gegenteil von Pädagogik. So haben auch die ersten Darstellungen etwa des sowjetischen Bildungswesens dieses Bildungswesen an dem in Westeuropa und Amerika erreichten pädagogischen Standard gemessen."[33]

Von diesem pädagogischen Provinzialismus der Neuhumanisten her konnte das Bildungsbemühen der christlichen Pädagogen nicht mehr richtig gewürdigt werden. Nicht nur die Bildungsbemühungen, sondern auch der Bildungsbegriff ganzer Epochen wurde einfach ignoriert oder zum "unpädagogischen Bildungsbegriff" deklariert, da er ja ein religiöser Bildungsbegriff sei. Daß damit die Neuhumanisten ihre eigene Weltanschauung mit ihrer Diastase von Bildung und Religion zum Kriterium jeder echten pädagogischen Bildung erhoben, wurde ihnen wohl kaum bewußt.

Damit aber, so betont E.Lemberg, "verbaute sich die neuhumanistische Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, fremde, auf anderen Ideologien beruhende Erziehungssysteme überhaupt zu kritisieren. Kein Wunder, daß sich Vergleiche derart verschiedener Bildungssysteme im wesentlichen auf Bildungsapparatur und Erziehungstechnik beschränkten oder, jenes fremde Bildungssystem am eigenen Maßstab messend, zu falschen Diagnosen gelangten. Das Fehlurteil so guter Sachkenner wie Sergius Hessen und Nicolaus Hans über das sowjetische Bildungswesen um 1930 ist ein Beispiel dafür."[34]

---

33 E.Lemberg, Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, in: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, hrsg. von E.Lemberg, Heidelberg 1963, S.77/78.

34 Ders., a.a.O., S.78.

Aufgabe der Bildungsforschung muß es daher sein, auch die jeweilige Weltanschauung mit ihrer Anthropologie und mit ihrer "Ideenlehre"[35] vom zu bildenden Menschen in ihren Auswirkungen auf das pädagogische Bemühen zu studieren. Die jeweiligen Weltanschauungen, die den verschiedenen Bildungssystemen zugrunde liegen, und die damit gegebenen Bildungsziele dürfen also nicht aus der Bildungsforschung ausgeklammert werden, weil sonst die Gefahr des Provinzialismus unvermeidlich wird.

E.Lemberg hält das Studium der jeweiligen "Ideologie",[35] auf der alle Bildungsbemühen basieren, gerade in unserer Zeit für besonders wichtig, da wir in unserer pluralistischen Gesellschaft mehr als früher anderen Bildungssystemen und Menschen anderer Bildungsziele begegnen.

"Durch ein solches Studium der Ideologie als Bildungsmacht eine neue Ebene für die Bildungsforschung zu gewinnen, ist in der heutigen Weltsituation unerläßlich. Der Vergleich zwischen verschiedenen Bildungssystemen, der überhaupt erst eine Beurteilung des eigenen ermöglicht, hat keine Grundlage, wenn diese Aufgabe nicht gelöst ist. Darum gehört diese Art der Ideologieforschung in das Programm der hier in Rede stehenden, auf Bildung und Bildungswesen gerichteten Forschung."[36]

Es ist nämlich nicht möglich, die Bildungsbemühungen z.B. im Bereich des Kommunismus, des Buddhismus oder des Islam richtig zu würdigen oder sachlich zu beurteilen, wenn man sich nicht auch mit den "Ideologien" beschäftigt, die im Hintergrund und als letzte Zielvorstellungen vom Menschen diese Bildungsbemühungen tragen. In der pluralistischen Gesellschaft wird daher dieses Studium der "Ideologien" eine der großen Zukunftsaufgaben für die Bildungsforschung sein müssen.

Dazu erklärt wiederum E.Lemberg: "Ein solches Studium der Ideologie und ihrer Bildungsfunktion ist für die Bildungsforschung grundlegend. Hat man sich einmal darin vertieft, dann kommen einem alle Erkenntnisse der Pädagogik und der vergleichenden Pädagogik wie vorläufig, relativ, nur auf dem Boden der eigenen, sehr unscharf definierten Weltanschauung gültig vor."[37]

---

35 Die Begriffe "Ideenlehre" und "Ideologie" müssen bei Lemberg nicht abwertend verstanden werden. Sie stehen als Synonym für Weltanschauung.

36 E.Lemberg, a.a.O., S.79.

37 Ders., ebd. S.79.

Erst durch die Erforschung der jeweiligen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen, die hinter den verschiedenen Bildungsbemühungen stehen, kommt man zu einer unbefangenen Beurteilung des Bildungspluralismus im eigenen Kulturkreis und im eigenen Volke. "Man wird darauf aufmerksam, daß selbst im eigenen Kulturkreis mehrere, auf ganz verschiedenen Gesetzen beruhende Bildungssysteme und Wirkungsfelder bestehen, die miteinander nur schwer zu vergleichen sind."[38]

Die Erforschung der Auswirkungen der verschiedenartigen Weltanschauungen mit ihren letzten Lebenszielen auf das Bildungsverständnis und damit - direkt oder indirekt - auf alle Bildungsbemühungen muß nicht den Relativismus voraussetzen oder in ihn einmünden. Zunächst einmal gilt es, den eigenen Horizont zu erweitern durch die Erforschung der verschiedenen religiös-weltanschaulich bedingten Bildungsziele, die den verschiedenen Bildungssystemen zugrunde liegen.

Ohne eine solche Forschung wäre der pädagogische Provinzialismus unvermeidlich. "Eine hochstehende Kulturkritik allein", so betont E.Lemberg mit Recht, "kann die Forschung vor solchem Provinzialismus bewahren."[39] Eine solche Kulturkritik überwindet den religiös-weltanschaulichen und den damit zusammenhängenden bildungstheoretischen Provinzialismus und läßt nicht nur die eigene Weltsicht und die eigene Kultur gelten.[40]

Die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung wird durch eine solche Kulturkritik nicht ruiniert, sie wird dadurch aber von primitiven Verabsolutierungen der eigenen Perspektive frei. Der pädagogische Provinzialismus und die Verabsolutierung der eigenen Perspektive führen zur Erstarrung und verhindern das Wachsen in der Erkenntnis der absoluten Wahrheit.

---

38 E.Lemberg, a.a.O., S.79.

39 Ders., a.a.O., S.90.

40 Diese Kulturkritik beseelt die Bücher und Artikel zur Bildungsforschung von R.Schwarz. - Neben seinen im Literaturverzeichnis dieser Arbeit angegebenen Werken vgl. dazu vor allem die drei von ihm herausgegebenen und mitverfaßten Bände des internationalen Symposions: Bildung - Kultur - Existenz, Bd.1: Universität und moderne Welt, Berlin 1962, 666 Seiten; Bd.2: Menschliche Existenz und moderne Welt, I.Teil, Berlin 1967, 810 Seiten; Bd.3: Menschliche Existenz und moderne Welt, II.Teil, Berlin 1967, 885 Seiten. - Hervorragende Wissenschaftler aus der ganzen Welt, berühmte Anthropologen der verschiedenen weltanschaulichen, religiösen und politischen Überzeugungen haben ihren Beitrag dazu geliefert.

Die Erkenntnis des Absoluten aus einer Perspektive wird nämlich nicht zerstört oder gefährdet durch die Erkenntnis des Absoluten aus einer anderen Perspektive. Die verschiedenen Perspektiven, in denen das Absolute erkannt und benannt wird, können sich vielmehr gegenseitig ergänzen.

Die Anwendung des Kontradiktionsprinzip darf allerdings im Bereich der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen nicht so kritiklos gehandhabt werden, wie dies z.B. der Rationalismus will; denn im Bereich der letztgültigen Überzeugungen haben wir es nicht mit univoken Begriffen zu tun, und der krampfhafte Versuch, auch in diesem Bereich nur univoke Begriffe gelten zu lassen, führt zur Verflachung. Daher ist die Anerkennung einer auf einer anderen Weltanschauung fundierten Bildung auch nicht der Ruin der eigenen Bildung.

Das Absolute ist jedem mündigen Menschen zugänglich. In jeder echten Gewissensentscheidung wird der Mensch mit dem Absoluten konfrontiert, auch wenn er in seinen Theorien kein Absolutes thematisch kennt oder anerkennt. - Der Namen sind unendlich viele, mit denen die Menschen dieses Absolute oder Göttliche benennen, das als Horizont jeder verantwortungsbewußten freien Entscheidung mit bewußt wird, ohne je adäquat reflex gegenständlich zu werden.

Auch ein Atheist, auch ein Positivist, der es nicht mehr wagt, einen Sinn in seinem Leben zu suchen, kann in dieser Weise verantwortungsbewußt entscheiden. Vielleicht würde er gegen seine ehrliche Gewissensüberzeugung handeln, wenn er seine positivistische Abstinenz allem metaphysischen Erkenntnisbemühen gegenüber aufgibt. Wenn er wirklich der ehrlichen Überzeugung ist, daß Religion und Metaphysik nichts weiter als Illusionen sind, dann würde er vielmehr verantwortungslos sein und handeln, wenn er sich oder andere mit dem, was er selbst für Illusion hält, betäubt und betrügt.

So sehr ich davon überzeugt sein kann, daß der Rationalismus und der Positivismus falsche Theorien - objektiv falsch - sind, die eventuell richtige existentielle - subjektive - Einstellung des Rationalisten oder des Positivisten zur absoluten Wahrheit muß ich deswegen nicht leugnen. Für die Bildung entscheidend ist gerade dieses im Gewissen vollzogene existentielle Verhalten der absoluten Wahrheit gegenüber.

K.Erlinghagen proklamierte vor wenigen Jahren eine Entwicklung der katholischen Pädagogik "vom Bildungsideal zur Lebensordnung" hin.[41] Positiv daran scheint mir sein Bemühen zu sein, die christliche und speziell die katholische Pädagogik von der Terminologie und den eventuellen Relikten des deutschen Idealismus, soweit sie sich nicht mit der christlichen Überzeugung vom Menschen vereinbaren lassen, zu befreien.

Aber wird von Erlinghagen nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet? Will er doch aus der Erziehungswissenschaft die Theorien von den letzten Zielen der Bildung ganz ausklammern und einer nicht mehr wissenschaftlichen Pädagogik als Lehre zuweisen.[42] Darüber hinaus erweckt er den Eindruck, als sei das Bemühen um letzte, für alle Menschen in jeder Situation gültige Ziele für die Bildung sinnlos; denn "Letzte, für alle Menschen in jeder Situation gültige Ziele kommenden Menschentums sind für die erzieherische Praxis wertlos",[43] so behauptet er.

Wichtiger als letzte Ziele und Ideale scheinen für Erlinghagen die "Lebensordnungen" in der Pädagogik zu sein. Diese Ordnungen, so meint er, sind "das allein erzieherisch Bedeutsame. Bildungsziele mögen fallen, wenn nur die Lebensordnungen ihren prägenden Stil haben."[44]

---

41 Vgl. dazu vor allem das Buch von K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung. Das Erziehungsziel in der katholischen Pädagogik, Freiburg i.Br. 1960, 163 Seiten.

42 So erklärt K.Erlinghagen z.B.: "Wenn von der Erziehungswissenschaft das Bemühen um praktische Ziele letzter Gültigkeit abgelehnt wird, so kann ihr daraus kein Vorwurf gemacht werden. Ihr wissenschaftliches Ziel ist nicht mit einem praktischen identisch, sondern liegt in der Lösung ganz anderer Aufgaben, in einer methodischen und systematischen Erhellung des Gesamtkomplexes menschlicher Erziehung... Diese Ziele ansichtig zu machen, ist, wo es nötig ist, Sache der Pädagogik als Lehre (hier im Gegensatz zur Pädagogik als Wissenschaft gebraucht)." K.Erlinghagen, a.a.O., S.139.

43 K.Erlinghagen, a.a.O., S.144. - Ist nicht die Freiheit in jeder Situation für alle Menschen ein letztes Ziel? - In den Bildungsplänen der Bundesrepublik Deutschland wird die Freiheit auch tatsächlich vorausgesetzt und als Ziel angestrebt. "Übereinstimmend halten die Bildungspläne an der Freiheit als einem Wesensmerkmal des Menschen und damit an der Erziehungsaufgabe fest, das Kind zu einem verantwortlichen Leben und Handeln anzuleiten, in der Bindung an die Sittengesetze, in der Achtung vor der Würde und Freiheit des Mitmenschen." W.Hartmann, Der Mensch in unseren Bildungsplänen. Versuch einer Analyse ihres anthropologischen Gehalts. München 1965, S.89.

44 K.Erlinghagen, a.a.O., S.144. - Impliziert nicht schon der Begriff der "Lebensordnung" ein letztes Ziel, auf das dieses Leben hingeordnet ist?

Lebensordnungen haben zwar mit ihrem "prägenden Stil" eine wichtige pädagogische Bedeutung - vor allem für die personale Reifung von Kindern und Unmündigen. Die jeweilige Lebensordnung und das Milieu, in dem der Mensch aufwächst und lebt - mit all den guten und schlechten Auswirkungen - darf die Pädagogik nicht ignorieren. Kann das aber die wissenschaftliche Erforschung der Lebens- und Bildungsziele für die Pädagogik überflüssig machen oder ersetzen?

Gibt es nicht gerade heute ein große Unbehagen am Milieu und an den konkreten Lebensordnungen? Wenn nämlich die Lebensordnung nicht ständig durch zielstrebiges Handeln verbessert wird, dann erstarrt sie und wird zur lebensfeindlichen Ordnung. Zielstrebiges Handeln aber ohne Ziele ist einfach undenkbar. Warum eigentlich soll die Erziehungswissenschaft das Studium dieser Ziele, die in den jeweiligen Lebensordnungen wirksam sind und eine Entwicklung zum Besseren hin erst ermöglichen, nicht auch in ihre Forschung einbeziehen?

Auch in der Zeit vor dem deutschen Idealismus wurde im Bereich des katholischen Christentums Zielstrebigkeit auf ein letztes Bildungsziel hin nicht nur praktisch gelebt, sondern es gab in der Theologie eine erstaunlich gut durchreflektierte Ziellehre. Die mündigen Menschen damals waren sich auch in systematischer Reflexion dessen bewußt, welches letzte Ziel sie bei ihrem Bemühen um Selbstverwirklichung anstrebten.

Seit der Zeit des deutschen Idealismus wurde die katholische Pädagogik als eigenständige Disziplin neben der Theologie entwickelt, und von Anfang an wurde die Reflexion über das letzte Ziel des Menschen und damit auch über das letzte Bildungsziel nicht vernachlässigt. Seitdem sprach man gern vom katholischen Bildungsideal. Unter einem neuen Namen wurde die urchristliche Überzeugung vom letzten Ziel des Menschen und damit auch vom letzten Bildungsziel neu interpretiert und dargelegt.[45]

---

45 Das wird auch von K.Erlinghagen nicht geleugnet. "Bei der Darlegung der verschiedenen Auffassungen vom katholischen Bildungsideal wurden schon immer wieder zwei Grundrichtungen sichtbar, in denen die Gedankengänge sich bewegten: 1. Die Lehre vom katholischen Bildungsideal enthält als ihre Grundthese die Auffassung, daß der Mensch Ebenbild oder Abbild Gottes sei. 2. Der weitere ebenso fundamentale Satz lautet: Das katholische Bildungsideal muß in der Nachfolge Christi verwirklicht werden." K.Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, Freiburg i.Br. 1960, S.122.

Was vor der Aufklärung und vor dem deutschen Idealismus schon jahrhundertelang in der Theologie auf einem beachtlichen Niveau durchreflektiert und gelehrt wurde, bildete jetzt den Kern der pädagogischen Lehre vom katholischen Bildungsideal. Das Wort "Bildungsideal" war neu, das gemeinte Anliegen keineswegs. Auch heute, da der deutsche Idealismus verblaßte, mag das Wort "Bildungsideal" schwinden, die dadurch auf eine Kurzformel gebrachte Ziel-Lehre des menschlichen Lebens und der menschlichen Bildung wird dadurch aber nicht überflüssig.

Im Gegenteil, diese Lehre vom letzten Ziel des Menschen wird heute und in Zukunft wichtiger sein denn je zuvor. Die Ziellehre kann nicht durch Lebensordnungen, welche der wissenschaftlichen Reflexion entzogen werden sollen, ersetzt werden. Bei der Analyse und Erforschung der menschlichen Lebensordnungen stößt man immer auch auf letzte Zielvorstellungen, die von der wissenschaftlichen Reflexion nicht ausgeklammert oder tabuiert werden dürfen.

Der mündige Mensch in unserer pluralistischen Gesellschaft will sich mit Recht nicht einfach durch irgendeine ihm vorgegebene Lebensordnung bestimmen und "prägen" lassen. Er ist aufgerufen, die Lebensordnung, in der er aufwuchs, kritisch zu prüfen und mit anderen Lebensordnungen zu vergleichen. Dafür braucht er und sucht er Kriterien; denn ohne Kriterien gibt es keine Möglichkeit, kritisch zu prüfen.

Der mündige Mensch weiß sich nämlich mitverantwortlich für die Lebensordnung, in der er als mündiger Mensch lebt. Er wird es als seine Aufgabe ansehen, selbst mitzuhelfen, diese Lebensordnung zu verbessern - auf ein letztes erstrebenswertes Ziel hin zu verändern. Die Lebensordnung ist ja nicht etwas Starres und Endgültiges, das unverändert so bleiben soll.

"Das gesamte Bildungswesen - dazu gehören neben anderen Institutionen die Schulen und Hochschulen und die Einrichtungen für berufliche und nichtberufliche Erwachsenenbildung - ist eingerichtet, damit die Menschen, die es durchlaufen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) in erwünschter Richtung verändert werden. Sie sollen Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen erwerben, die sie vor der Einflußnahme durch die Organisation (z.B. vor dem Besuch eines Kurses) nicht oder nicht in diesem Ausmaß besaßen."[46]

---

46 P.Posch, Zielanalyse und Motivationsforschung in der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.139.

Das letzte Ziel für die erwünschte Richtung der Veränderung kann nicht etwas Weltimmanentes oder Endliches sein, wenn der Prozeß der Entwicklung nicht zum Stillstand kommen soll. Die neue weltgeschichtliche Situation im Reifungsprozeß der Gesamtmenschheit und die ständige Begegnung mit anderen Lebensordnungen fordern ja geradezu auf zum Vergleich der letzten Zielsetzungen, welche die jeweiligen Lebensordnungen bestimmen. Veränderungen der überlieferten Lebensordnungen waren schon immer unvermeidlich; aber in unserer mobilen Gesellschaft heute geschehen diese Veränderungen viel tiefgreifender und schneller als früher. Daß diese Veränderungen nicht zum Schlechteren, sondern zum Besseren hin geschehen, dazu sind alle mündigen Menschen in ihren Lebensordnungen mitverantwortlich.

Was von der Ziellehre der Pädagogik im allgemeinen gilt, das ist für die Erwachsenenbildung nicht weniger wichtig. Was ist das letzte Ziel des Menschen und damit auch der Erwachsenenbildung? Diese schwierige Frage ist heute dringender denn je zuvor, wenn die Erwachsenenbildung nicht in einer ziel- und richtungslosen Betriebsamkeit ihren Sinn verfehlen soll. "Die Erwachsenenbildung bedarf daher heute, will sie nicht in einer Zeit beachtlichen organisatorischen Aufschwungs der Routine des Bildungsbetriebes verfallen, dringend der geistigen Neubesinnung, des Durchdenkens ihres Bildungszieles."[47]

Wir dürfen uns gerade heute nicht mit dem Zuständlichen in der Pädagogik und mit den bestehenden konkreten Lebensordnungen in der Erwachsenenbildung zufrieden geben. Darauf macht besonders F.Pöggeler aufmerksam, der die katholische Erwachsenenbildung der letzten Jahre stark beeinflußte: "Der Erzieher und Bildner gibt sich niemals mit dem Zuständlichen zufrieden, weil Beharren im anthropologischen status quo das Ende echter Erziehung und Bildung bedeuten würde."[48] Das ist eine in der Pädagogik allgemein anerkannte Überzeugung. Wenn man aber das anerkennt, mit welchem Recht will man dann die These verteidigen, daß sich die Erziehungswissenschaft mit der systematischen Reflexion des Zuständlichen begnügen kann oder nur vordergründige Teilziele erforschen dürfe, wenn sie wissenschaftlich bleibe wolle?

---

47 H.Zdarzil, Lebendiger Geist. Ziel und Aufgaben der Erwachsenenbildung, Wien 1963, S.13.

48 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife, Paderborn 1964, S.170.

Die Erziehungswissenschaft kann zwar letzte Ziele des Menschen und seiner Bildung nicht begründen; aber sollen deswegen diese Ziele von der Erziehungswissenschaft ausgeklammert und ignoriert werden? Gerade heute in unserer pluralistischen Gesellschaft mit der wachsenden Mobilität sind richtig verstandene Bildungsziele und Leitbilder wichtiger denn je für die erzieherische Praxis und auch für die Erziehungswissenschaft. Auch für die Ziele in der Erwachsenenbildung gilt: Theorie und Praxis gehören zusammen.

"Keine Erwachsenenbildung ist denkbar, die nicht irgendwelchen anthropologischen Leitvorstellungen folgt, damit auch einem Leitbild, mag dieses auch mehr oder weniger unklar sein."[49] Mehr Verständnis für die Zielfrage scheint sich in neuester Zeit von der Motivforschung her anzubahnen; denn die "fehlende Klarheit der Zielvorstellungen verhindert sinnvolle Aussagen über die Motive, die bei den Erwachsenen bestehen müssen, damit sie das Bildungsangebot der Organisationen nützen."[50]

Gerade heute wird die Motivforschung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft wieder mehr in den Vordergrund gerückt. Eine Motivforschung aber ist nur möglich im Zusammenhang mit der Reflexion über die entsprechenden Ziele und Leitbilder, denn durch sie erst werden Motive ermöglicht. "Wie kann ein Mensch zum Verhaltenswandel motiviert werden? Diese Frage kann von der Zielfrage nicht getrennt werden, weil sie im konkreten Fall nur dann sinnvoll gestellt werden kann, wenn über die Ziele einer Veranstaltung Klarheit besteht."[51]

Im Bereich des Schulischen und des Lernens wird kaum jemand die Ziellehre aus der Erziehungswissenschaft ausklammern wollen, im Gegenteil: "Das Lernziel zu definieren", stellt H.-D.Raapke fest, "ist ein didaktisches Problem, das übrigens in der gesamten Didaktik-Diskussion immer mehr in den Vordergrund rückt."[52] Ganz allgemein gilt: "Wer also eine Schule errichtet oder unterhält, dem ist es im allgemeinen nicht gleichgültig, wie sich die Schüler nach vier, neun oder dreizehn Jahren verhalten, sondern er möchte sie in kognitiver, affektiver und psychomotorischer Hinsicht verändern."[53]

---

49 F.Pöggeler, a.a.O., S.175.
50 P.Posch, a.a.O., S.141.
51 Ders., ebd.
52 H.-D.Raapke, Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim 1968, S.140.
53 P.Posch, a.a.O., S.139.

Die Erforschung der Motive, der Leitbilder und der letzten Ziele ist von eminent wichtiger Bedeutung für den Bereich der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung. Leitbilder und letzte Ziele dürfen aber nicht starr mißdeutet werden. "Unter 'Leitbild' sind vielmehr anthropologische Zielvorstellungen zu verstehen, die dem Menschen als das reale bzw. ideale Optimum des ihm Erreichbaren und Erstrebenswerten erscheinen. Ein so verstandenes Leitbild stiftet im Menschen Motive."[54]

Ist die Ablehnung von letzten Zielen und Leitbildern - und auch die Abstinenz davon in der Erziehungswissenschaft - nicht vielleicht eine Folge falsch verstandener Ziele und Leitbilder? "Leitbilder", so betont F.Pöggeler mit Recht, "wollen nicht in isolierter, unlebendiger Statik verstanden werden, sondern als etwas Lebendiges und damit Lebensstiftendes."[55]

Wird nicht die Methodenlehre in der Erziehungswissenschaft und in der Erwachsenenbildung - wenn sie ohne jede wissenschaftliche Reflexion der letzten Ziele versucht wird - schließlich zum Leerlauf oder zur Verführung? Denn "Methoden - hier verstanden als die sinnvollen Wege menschlicher Bildung und menschlicher Lebensführung - bekommen ihre Verbindlichkeit und Gültigkeit durch die Ziele, auf die sie hinstreben. Die Frage nach dem Weg impliziert daher die Frage nach dem Ziel, nach dem, was man am Ende als Wert erlangen, gewinnen, erobern will."[56]

In diesem Zusammenhang ist auch die Unruhe der studentischen Jugend der letzten Jahre zu sehen. "Die Anklage der Jugend gegen die Welt der Erwachsenen, daß sie ihr keine Ideale, keine Ziele, keine Werte, keinen Lebenssinn zu zeigen und vor allem vorzuleben vermögen, ist nicht mehr überhörbar."[57] Für die Praxis und für die Theorie der Erwachsenenbildung ist heute wichtiger denn je jene schon vor Jahren von H.Hanselmann erhobene Forderung: "Am Zielgedanken haben sich alle andern Fragen der Andragogik, wie die nach der äußeren Einrichtung, der Methodik und der Didaktik und vor allem die der Stoffwahl, zu orientieren."[58]

---

54 F.Pöggeler, a.a.O., S.173.
55 Ders., a.a.O., S.174.
56 Ders., Methoden des Dialogs, in: Padberg/Pöggeler/Leirman: Bildung als Dialog, Osnabrück 1965, S.53.
57 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.139.
58 H.Hanselmann, Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung, Zürich 1951, S.75.

3) Das Gemeinsame in den vielen Bildungsbemühungen

Der Begriff der Bildung, wie er in dieser Arbeit genommen wird, soll so allgemeingültig formuliert werden, daß er auf jede echte menschliche Bildung anwendbar ist. Es darf also nicht schon per definitionem irgendeine Bildung ausgeschlossen werden. In unserer pluralistischen Gesellschaft mit weltweiter Kommunikation wäre es ein Zeichen von pädagogischem Provinzialismus, einfach a priori durch die Begriffsbestimmung nur die Bildung im eigenen Volk, in dem eigenen Kulturkreis oder in der eigenen religiös-weltanschaulichen Überzeugung gelten zu lassen - die Menschen anderer Völker, anderer Kulturkreise oder anderer Religionen dagegen wie Ungebildete oder Barbaren zu beurteilen.

Es gibt sehr viele verschiedene Möglichkeiten, echte Humanität und Bildung zu realisieren. "Der überkommene Humanismus mit seinem Grundcharakter eines kultursoziologischen Monismus abendländischer Dominanz erscheint heute nicht mehr haltbar angesichts jener planetarischen Vielfalt der Kulturen. Kann uns hier nicht ein Schuldbewußtsein überkommen, daß wir Abendländer gar oft nur uns selbst zum Welt- und Wertmaßstab nahmen - kulturell, religiös-kirchlich, politisch?"[1] Echte Bildung ist für jeden Menschen möglich, z.B. für den Asiaten wie für den Europäer, für den Hinduisten, für den Christen und auch für den Atheisten.

Das Welt- und Menschenverständnis z.B. der Asiaten ist anders als das der Europäer - ganz abgesehen davon, daß es auch in Asien eine große Vielfalt spezifischer Humanitätsideen gibt. Aus der spezifischen Humanitätsidee folgt jeweils ein spezifisches Bildungsverständnis. "Erst heute wissen wir, daß die indischen Upanishaden ihren Platz neben der griechischen Metaphysik haben, daß wissenschaftliche Begriffe allein niemals einen existentiellen Sinn verbürgen, daß die Echtheit des Wesen vor der wissenschaftlichen Erkenntnis steht, ja daß es verschiedene Möglichkeiten gibt, ein humaner Mensch zu sein."[2] Es gibt also einen legitimen Bildungspluralismus, der durch die Begriffsbestimmung der Bildung nicht zu überwinden ist.

---

1 R.Schwarz, Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zum "Parlament", B 51-52 (1968) S.6.

2 Ders., a.a.O., S.6.

Für die Bildung eines Menschen entscheidend ist nicht die Theorie, welche der Mensch von sich selbst und von der Gesamtwirklichkeit hat, sondern seine freie Begegnung mit der Wahrheit im Gewissen. Unbedingte Wahrheitsliebe im Gewissensbereich als existentielles Suchen nach Wahrheit kann auch in einem Menschen vorhanden sein, der theoretisch von sich behauptet, er sei ein Agnostizist oder ein Atheist. Die eigene religiös-weltanschauliche Theorie muß nicht irrtumsfrei sein, damit von echter Bildung die Rede sein kann, wohl aber muß der Mensch in seinem Gewissen die Wahrheit wirklich frei bejahen und lieben, also nicht nur scheinbar. Das Stehen in der Wahrheit und das Wachsen in ihr sind daher letztlich nicht kontrollierbare oder verifizierbare Voraussetzungen jeder menschlichen Bildung.

Ob ein Mensch, der ganz andere religiös-weltanschauliche Lehren vertritt, die Wahrheit liebt und in der Wahrheit wächst, das also ist die entscheidende Frage für die Bildung, die wir nicht beantworten können, weil wir nicht in das Herz oder das Gewissen des anderen schauen können. Der pädagogische Provinzialismus dagegen läßt nur die eigene Theorie von der Gesamtwirklichkeit als Grundlage jeder Menschenbildung gelten.

Der pädagogische Provinzialismus ist nicht nur räumlich, sondern auch zeitlich gesehen - als Abwertung früherer Epochen der Kulturgeschichte - eine Gefahr. "Gebildet" können nämlich nicht nur Menschen des 19. oder 20. Jahrhunderts genannt werden, sondern "gebildet" waren auch Menschen früherer Kulturepochen. Was R.Schwarz vom asiatischen Kulturraum bemerkt, gilt bis zu einem gewissen Grade auch von früheren Epochen der abendländischen Kultur: "Hier wird nicht nach dem äußeren Fortschritt, dem technischen Fortschritt gefragt, sondern nach dem menschlichen Fortschritt im Sinne der Vervollkommnung seiner religiösen und moralischen Qualitäten."[3]

Wir Europäer des 20.Jahrhunderts haben keinen Grund, für uns mehr Bildung in Anspruch zu nehmen als frühere Kulturepochen oder andere Kulturkreise, wenn wir mit F.Pöggeler bedenken: "Ein Grundtrieb, der aller Bildung innewohnt, ist der der Besserung, Vervollkommnung und Höherführung des Menschen. Eine den Menschen herabziehende oder deformierende Bildung wäre eine contradictio in adiecto."[4]

---

3 R.Schwarz, a.a.O., S.9.
4 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg 1965, S.196.

In den folgenden Ausführungen dieser Arbeit geschieht die Kennzeichnung des Bildungsbegriffs in enger Anlehnung an das Gutachten des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung".[5] Vor allem im II. Kapitel des Gutachtens hat der Deutsche Ausschuß einen Bildungsbegriff erarbeitet,[6] der das Wesentliche jeglicher menschlichen Bildung umschreibt. Im III.Kapitel des Gutachtens werden dann "Besondere Gesichtspunkte"[7] der Bildung in unserer Industriegesellschaft dargelegt.

Bei den Vertretern aller Richtungen in der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik fand dieses Gutachten des Deutschen Ausschusses besondere Beachtung. Das zeigt schon die große Anzahl der Artikel, in denen das Gutachten bald nach seinem Erscheinen noch im Jahre 1960 besprochen wurde.[8] Das Gutachten fand natürlich nicht nur Zustimmung, sondern bei aller Anerkennung wurden ihm gegenüber von den Mitarbeitern der verschiedenen Richtungen in der Erwachsenenbildung auch Vorbehalte geltend gemacht.[9]

Von dem Gutachten gingen wichtige Anregungen für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik aus. "Wer von Erwachsenenbildung reden oder schreiben will," so erklärte schon im Jahre 1961 F.Blättner, "wird von jetzt an von diesem Gutachten ausgehen müssen."[10] Ein paar Jahre später meint F.Rieger: "Das Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 29.1.1960 gilt - was seinerzeit nicht unbedingt anzunehmen war - als eine Art Magna Charta der freien Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik."[11]

---

5 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Folge 4 der Gutachten und Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960. - Das Gutachten wurde am 29.1.1960 verabschiedet. - In dieser Arbeit wird es in den folgenden Anmerkungen zitiert: Zur Situation...

6 Zur Situation..., S.14-23.

7 Zur Situation..., S.24-32.

8 Vgl. dazu die seitenlange Literaturangabe in: R.Richter, Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, 2.Folge 1958-1962, Braunschweig 1966, S.46-48.

9 Von den Vertretern der christlichen Erwachsenenbildung wurde dem Deutschen Ausschuß vor allem vorgeworfen, daß er die antiquierte Terminologie von "freier" und "gebundener" Erwachsenenbildung beibehalten habe und daß in dem Gutachten ein Bruch zwischen dem Grundsatzteil und dem Empfehlungsteil festzustellen sei, so daß in dem Empfehlungsteil die Volkshochschulen gegenüber den konfessionellen Einrichtungen begünstigt werden.

10 F.Blättner, Erwachsenenbildung in unserer Zeit, in: Zeitschr. für Pädagogik Jg.7 (1961) S.117.

11 F.Rieger, Grenzen der freien Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.5 (1965) H.3, S.1.

Was Bildung bedeutet, wird in dem Gutachten "nicht in eine geschlossene Definition gefaßt, sondern allmählich erhellt; Phänomene und Gedanken kommen zur Sprache, in denen je einzelne Züge dessen sichtbar werden, worin der Ausschuß das Wesen menschlicher Bildung sieht, und diese Züge erscheinen meist bei der Untersuchung von Fragen zur Gegenwartssituation, die um einige Grade konkreter sind als das anthropologische Grundproblem, das hinter der Bildungsfrage steckt."[12]

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat dieses Gutachten zur Erwachsenenbildung einstimmig verabschiedet und empfohlen. Daher war von vornherein zu erwarten, daß wir es in diesem Dokument mit einer Kompromißlösung zu tun haben. Das Gutachten ist nicht einheitlich durchgearbeitet. "Die Formulierungen des Gutachtens lassen die Mitwirkung vieler verschiedener Richtungen und Strömungen deutlich werden, die sich hier zu einem Kompromiß zusammengefunden haben."[13]

Mehrere Autoren haben ihren Beitrag zu dem Gutachten geliefert und jeweils ihr Bild vom Menschen und ihr Bildungsverständnis zur Geltung gebracht. Die in ihren Grundanschauungen über den Menschen und damit auch über die Menschenbildung stark voneinander abweichenden Mitglieder des Deutschen Ausschusses zeigten so schon durch ihr Beispiel, wie sie sich in unserer pluralen Gesellschaft eine Verständigung und Zusammenarbeit in Bildungsfragen vorstellen: durch den Verzicht, die eigene Überzeugung anderen direkt oder indirekt aufzuzwingen.

"In einer pluralistischen Gesellschaft ist der Versuch, die Erwachsenenbildung an einer bestimmten Bildungsidee oder an einem vorgegebenen Menschenbild zu orientieren, zum Scheitern verurteilt. Denn jeder ernstzunehmende Bildungsbegriff ruht auf Voraussetzungen, über die sich die Menschen in der heutigen religiös und weltanschaulich gespaltenen Gesellschaft nicht einigen können oder jedenfalls nicht geeinigt haben."[14] Eine einzige Weltanschauung kann in einer pluralistischen Gesellschaft nicht als Grundlage für die Erwachsenenbildung aller gelten.

---

12 H.Bohnenkamp, Der Bildungsbegriff im Gutachten zur Erwachsenenbildung des Deutschen Ausschusses, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.49.
13 W.Strzelewicz, Erwachsenenbildung, Heidelberg 1968, S.28.
14 Zur Situation..., S.19.

Daher verfehlt den Sinn des Gutachtens, wer in ihm einen genau definierten Bildungsbegriff sucht. Der Deutsche Ausschuß konnte und wollte nicht für den einzelnen oder eine bestimmte Gruppe in unserer pluralistischen Gesellschaft ein bestimmtes Bildungsziel und Bildungsverständnis herausarbeiten. Er wollte und sollte das Gemeinsame möglichst aller Bildungskonzeptionen in der Bundesrepublik Deutschland aufzeigen, ohne die Verschiedenheit zu leugnen oder zu nivellieren.

Der Bildungsbegriff des Gutachtens mußte daher sehr allgemein und stark formal bleiben. In dem Gutachten soll ja nicht nur eine der vielen Bildungskonzeptionen in unserer pluralistischen Gesellschaft berücksichtigt und entwickelt werden, sondern das Gemeinsame aller Bildungsvorstellungen sollte dargelegt werden. "Aber es wäre ein Irrweg," so erklärt der Deutsche Ausschuß, "wenn man versuchen wollte, von allen umstrittenen Elementen abzusehen und aus den einander entgegenstehenden Bildungskonzeptionen einen 'minimalistischen' Bildungsbegriff zu ermitteln, mit dem sich alle mühelos zufriedengeben können, weil er nichts mehr enthält, woran man sich stoßen kann."[15]

Dem einzelnen Erwachsenen kann und soll niemand das Recht und die Aufgabe abnehmen, seine konkrete Bildung selbständig zu suchen und zu verwirklichen. Dieses Recht gehört zur Gewissensfreiheit des mündigen Menschen. Das Bildungsverständnis eines jeden Menschen ist immer auch abhängig von seiner religiös-weltanschaulichen Anthropologie. Dazu erklärt G.Bittner: "Die Antwort auf die Frage, was Bildung sei, ist nur möglich nach der Antwort auf die Frage, was der Mensch sei... Wie die Person selbst nicht durch eine Definition zu fassen ist, ohne dabei bereits einer Verkürzung oder gar Verfehlung des Eigentlichen zu unterliegen, so ist es wohl mit der Bildung auch."[16]

Der Bildungspluralismus ist eine unausbleibliche Folge des religiös-weltanschaulichen Pluralismus; denn der Bildungsbegriff eines jeden Menschen hängt ab von seinem Selbstverständnis in der Sinnfrage. "Ob und wie ein Mensch den 'Kern' seiner Existenz begreift und verwirklicht, wie sein 'letztes Wort' zu seiner Existenz lauten wird - so hoch also greifen wir mit unseren Forderungen, wenn von Bildung und Erziehung die Rede ist."[17]

---

15 Zur Situation..., S.19.
16 G.Bittner, Sachlichkeit und Bildung, München 1965, S.349.
17 R.Schwarz, Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Wiss. u.Weltbild Jg.13 (1960) S.25.

Der Deutsche Ausschuß will also nicht einen für alle gültigen genauen Bildungsbegriff geben, um die Pluralität der Bildungsvorstellungen zu überwinden. Im Gegenteil, der Versuch zur Uniformität wird in dem Gutachten radikal abgelehnt. Die Zusammenarbeit der vielfältigen Bildungsbemühungen soll jedoch gefördert werden.[18] Das wäre aber ohne irgendeine Gemeinsamkeit unmöglich. Daher bemüht sich der Deutsche Ausschuß im II. und III. Kapitel des Gutachtens, das Gemeinsame aller Bildungsbemühungen in der Bundesrepublik aufzuzeigen, ohne die Verschiedenheit zu leugnen oder in ihrer Bedeutung abzuschwächen. Unsere Untersuchung wird sich daher vor allem auf diese beiden Kapitel des Gutachtens konzentrieren.

Allen Menschen gemeinsam ist heute zunächst die Fragwürdigkeit der Bildung: "Was Bildung bedeutet, kann heute nicht als selbstverständlich gelten."[19] Früher wuchs der Mensch fast fraglos in eine geordnete Gemeinschaft hinein, und auch als Erwachsener wurde er durch eine feste Lebensordnung bestimmt. Lebens- und Bildungsziel waren durch die vorgefundene Lebensordnung mitgegeben. Heute sieht sich der Mensch einer Fülle von verschiedenen Lebensordnungen, Lebenszielen und Bildungszielen gegenüber. Der Mensch muß also heute mehr als in früheren Zeiten selbst entscheiden, welche Lebensordnung er für sich wählen will, was er als sein letztes Bildungsziel ansieht, was er selbst werden will.

Die Situation ist zwar nicht radikal verschieden von der früherer Zeiten, aber mehr als in früheren Zeiten wird heute der Mensch in unserer pluralistischen und mobilen Gesellschaft vor die Alternative gestellt, selbständig sich um Bildung zu bemühen oder als Mensch zu versagen. Je mehr nämlich "die Gesellschaft in Bewegung gerät und je mehr in einem Umbruch der Zeiten die überkommenen Daseinsformen erschüttert werden, desto mehr wird jeder einzelne und jede soziale Gruppe genötigt, aus eigener Kraft und nach eigener Einsicht die neue Gestalt des Lebens zu suchen, die es dem Menschen möglich macht, sich in einer gewandelten Welt als Mensch zu behaupten."[20]

---

18 Das ist ja gerade das Problem und die Aufgabe im Bildungspluralismus.
19 Zur Situation..., S.14.
20 Ebd., S.14.

Weit entfernt von dem Bildungsoptimismus der Aufklärung befürchtet der Deutsche Ausschuß, daß der Mensch heute durch die Erschütterungen der überkommenen Daseinsformen sich nicht mehr als Mensch zu behaupten vermöge, daß er in seinem Menschsein und damit auch in seiner Bildung heute besonders gefährdet sei. Diese Gefahr wird nicht nur vom Deutschen Ausschuß gesehen. "Der Fortschritts- und Bildungsoptimismus, der noch vor wenigen Jahrzehnten die pädagogischen Anschauungen beherrschte, ist verflogen und hat einem eher pessimistischen Welt- und Menschenbild Platz gemacht."[21]

Bildung besagt aber mehr als das Bemühen, "sich in einer gewandelten Welt als Mensch zu behaupten."[22] Wer sich jedoch um die Bildung des Menschen bemüht, darf die Bedrohungen des Menschen und seiner Freiheit heute bei aller Fortschrittlichkeit auf dem Sektor der Ausbildung nicht ignorieren. Vor diesen Bedrohungen kann sich der Mensch heute nicht einfach in feste Lebensordnungen zurückziehen. Seine Aufgabe ist und bleibt es, sich zielstrebig um eine bessere Zukunft zu bemühen.[23]

Der Mensch unserer Zeit kann nicht mehr einfach die mit der Lebensordnung gegebenen Autoritäten fraglos akzeptieren. Er sieht sich verschiedenen, einander widersprechenden Autoritäten gegenüber, und er muß sich entscheiden, wem er in welcher Frage als Autorität folgen will, ob er die Lebensordnung, in der er aufwuchs, auch als Erwachsener für sich akzeptieren will bzw. in seinem Gewissen verantworten kann.

Mehr als in früheren Zeiten, da der Mensch weitgehend in einer relativ konstanten Lebensordnung eingebettet zur Selbstverwirklichung kam, liegt heute der Akzent auf der Eigeninitiative und dem Selbsttun des Erwachsenen. Das ist die geschichtliche Situation, in der sich der Mensch heute vorfindet. "Dem Menschen ist sein Dasein im Letzten und Eigentlichen in die eigene Regie gegeben, es ist ihm überantwortet, weshalb er dafür - wenn auch in Grenzen - verantwortlich ist."[24]

---

21 G.Bittner, Für und wider die Leitbilder, Heidelberg 1964, S.7.
22 Zur Situation..., S.14.
23 "Heutzutage sieht es in Europa eher danach aus, als hätten wir Angst vor der Zukunft". H.Jocher, Bildung der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.121.
24 F.Stippel, Bildung, in: Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwörth 1966, S.10.

Von Natur aus fertig oder festgelegt in seiner Entwicklung wie ein Tier war der Mensch zwar auch in früheren Kulturepochen nicht, auch damals kam der Mensch zur personalen Reifung und Bildung nie rein passiv; aber heute liegt der Akzent bei der Bildung als Existenzerhellung des Menschen stärker auf dem eigenen Tun und der Eigenverantwortung. "Bildung erstreckt sich immer auf den gesamten psychischen Bereich des einzelnen Menschen und zielt auf dessen Selbstverwirklichung ab. Wer also von Bildung spricht, sollte wissen, daß man Bildung niemanden 'vermitteln' kann, sondern dem Bildungswilligen lediglich helfen kann, in seinem Bildungsbemühen weiterzukommen."[25]

Für die Eigeninitiative bei der Bildung hat auch der Zweifel eine wichtige Bedeutung. "Seit dem Beginn der Neuzeit mit ihrem Erwachen des Zweifels an der herkömmlichen weltanschaulich tragenden Sicherheit jener mittelalterlich-christlichen Lebensbewältigung wurde dem Menschen notwendig seine persönliche Entscheidung in letzten Daseinsfragen auferlegt. Ohne diese persönliche Entscheidung kann es seitdem auch keine theoretische und praktische Bildung und Erziehung mehr geben."[26]

Die fundamentale Bedeutung der Eigeninitiative und der Selbstständigkeit bei der Bildung der Erwachsenen tritt heute mehr in den Vordergrund, und der Einfluß der prägenden Lebensordnungen wird geringer. "Der Mensch ist ja nicht von Natur fertig geprägt; er muß sich zu dem, was er eigentlich ist, in einer ständigen Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst erst formen. Deshalb ist die Bildung, die niemals abgeschlossen werden kann, nicht ein Zusatz zur menschlichen Existenz, auf den man auch verzichten könnte; sie begründet vielmehr die Möglichkeit eines menschlichen Daseins überhaupt."[27]

---

25 A.Pfniß, Formale Bildung an der Volkshochschule? in: Kulturarbeit Jg.17 (1965) S.90.

26 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.253. - Mit dem Zweifel verwandt sind die Krisen im Leben eines jeden Menschen. "Es ist, wenn wir es kurz zusammenfassen, die Erkenntnis, daß sich menschliches Leben grundsätzlich nicht in bloßem 'organischen' Wachstum entfaltet, sondern erst im Durchgang durch Krisen sein eigentliches Sein ergreift." O.F. Bollnow, Krise und neuer Anfang, Heidelberg 1966, S.13.

27 Zur Situation..., S.14. - Die Bedeutung der Krise für die Verwirklichung der menschlichen Existenz betont O.F.Bollnow: "Der Mensch verwirklicht seine Existenz nur in der Krise und nur durch die Krise." O.F.Bollnow, Krise und neuer Anfang, Heidelberg 1966, S.12.

Wir leben heute in einer Zeit der geistigen Krise - und damit auch in einer Bildungskrise. Der Mensch hat sich immer wieder in seinem Menschsein zu bewähren. Auch als Erwachsener hat der Mensch die permanente Aufgabe, sich ständig weiter zu bilden. Der Prozeß der Bildung und der Selbstverwirklichung darf in diesem irdischen Leben nie aufhören. Die Krise sollte dabei nüchtern als Gefahr, aber auch als Chance verstanden werden.

In dem Gutachten werden die Bedrohungen des Menschen heute in seinem seelischen und geistigen Bestand in den Vordergrund gerückt, so daß es beinahe so aussieht, als ob die Selbstbehauptung diesen Bedrohungen gegenüber schon das Wesen der Bildung in unserer bedrohten Welt ausmache. "Die moderne Welt bedroht den Menschen in Beruf und Alltag nicht so sehr in seiner physischen Existenz als vielmehr in seinem seelischen und geistigen Bestand. Deshalb ist Bildung heute das Feld, auf dem die Entscheidungen im Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen fallen."[28]

Demgegenüber betont B.Hanssler die positiven Aspekte der Bildung. "Die Bildung sehen wir unsererseits nicht so defensiv wie das Gutachten, das sie merkwürdigerweise mit dem Begriff der Selbstbehauptung zur Deckung bringt... Noch weniger erblicken wir den Sinn der Bildung in der sogenannten Lebenshilfe, eine Definition, die nur allzu leicht das seelenärztliche Kurpfuschertum in der Erwachsenenbildung begünstigt."[29] In dem Gutachten soll jedoch mit der Selbstbehauptung nicht das Wesen der Bildung definiert werden, so daß diese beiden Begriffe deckungsgleich wären.

Die Formulierungen in diesem Abschnitt des Gutachtens sind aber verschwommen und unklar. Mit Recht hebt das Gutachten dagegen die große Bedeutung der Bildung hervor, die heute nicht leichter, sondern schwerer als in früheren Zeiten zu verwirklichen ist. "Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Gesellschaft, sondern ihr Bürger werden will, so muß er sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der er lebt, in einer ständigen Bemühung erschließen. Ob ihm das gelingt, ob er in diesem Sinne 'gebildet' ist, davon hängt sein eigener Wert ab; ob es genügend vielen Menschen in genügendem Maße gelingt, davon hängen die demokratische Lebensform und die menschliche Zukunft ab."[30]

---

28 Zur Situation..., S.15.
29 B.Hanssler, Erwachsenenbildung der Zukunft, in: Erwachsenenbildung Jg.6 (1960) S.89.
30 Zur Situation..., S.14/15.

Bildung als Aufforderung an alle. Bis in die Zeit nach dem 1.Weltkrieg sprach man von den Akademikern als den Gebildeten im Gegensatz zu den Ungebildeten, die keine Hochschule besucht hatten. Bildung wurde damals verstanden als Privileg einiger Berufe, die eine besondere Ausbildung zur Voraussetzung hatten. In anderen Berufen war es unmöglich, ein Gebildeter - jener Bildungskonzeption entsprechend - zu werden. Jetzt hebt das Gutachten hervor, Bildung sei eine Aufgabe für jeden Menschen, ganz gleich, welchen Beruf er erlernt hat. Bildung "ist überall möglich, wo Einzelne oder soziale Gruppen die geschichtlichen Aufgaben unserer Zeit zu begreifen und zu lösen versuchen."[31]

Aber der Deutsche Ausschuß rechnet damit, daß in jeder Berufsschicht nur wenige diese ihre Bildungsaufgabe wahrnehmen werden. Viele, auch gute Fachwissenschaftler, werden ungebildet bleiben. Ein Akademiker, der die Universität mit einem guten Examen absolvierte, ist damit noch nicht eo ipso ein Gebildeter. "In einem produktiven Sinn verwirklicht wird Bildung meist nur in Minderheiten dieser Gruppen."[32]

In diesem Sinne erklärt auch W.Dirks, ein Mitglied des Deutschen Ausschusses, im selben Jahre 1960: "Bildung in jenem Sinn konstatiert keine geschlossene Bildungsschicht mehr... Aus alledem geht hervor, daß Bildung in jeder produktiven Existenz möglich ist, auch im kleinen Angestellten, auch im Arbeiter - nicht weniger aber auch, daß einer auch auf der oberen Stufe der sozialen Pyramide oder im qualifizierten Fach ein Banause sein kann..."[33]

W.Schulenberg dagegen meint, das Gutachten sei zwar "mit Abstand die beste Schilderung der Situation der westdeutschen Erwachsenenbildung"[34], aber: "Die aktive Minderheit kann nicht das Ziel der Erwachsenenbildung sein. Wir müssen davon ausgehen, daß in absehbarer Zeit die weite Mehrheit der Erwachsenen sich mit der gleichen Selbstverständlichkeit bewußt weiterbildet, mit der heute die Schulkinder zur Schule gehen."[35]

---

31 Zur Situation..., S.16.
32 Zur Situation..., S.16.
33 W.Dirks, Probleme europäischer Bildung in der europäischen Gesellschaft, in: Bildung und Erziehung in Europa im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Wandel unserer Zeit, hrsg. von H.Küppers, Düsseldorf 1960, S.64/65.
34 W.Schulenberg, Bildungsappell und Rollenkonflikt, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim 1968, S.159.
35 Ders., a.a.O., S.161.

Einen verhängnisvollen Irrtum und die eigentliche Schwäche des Gutachtens vermutet W.Schulenberg gerade darin, daß der Deutsche Ausschuß nur mit bildungswilligen Minderheiten in der Erwachsenenbildung zu rechnen wagt. "Wenn der Deutsche Ausschuß in seinem berühmten Gutachten zur Erwachsenenbildung es für eine Illusion hält, daß alle Mitglieder unserer Gesellschaft in einem aktiven Sinne gebildet sein könnten, so markiert dieser Satz die Grenzen des Gutachtens, nicht die Grenzen der Erwachsenenbildung."[36]

Ist der Deutsche Ausschuß hier wirklich "zu kleinmütig gegenüber der Zukunft"?[37] Wenn Ausbildung und Bildung ohne jeden Unterschied ein und dasselbe wären, dann hätte W.Schulenberg mit seiner Kritik an dem Gutachten wohl recht; denn das Weiterlernen und die weitere permanente schulische Ausbildung fast aller Erwachsener dürfen wir tatsächlich für die Zukunft erhoffen, ohne uns einer Illusion hinzugeben. Die kontinuierliche berufsbegleitende Ausbildung von immer mehr Erwachsenen kann und soll geplant werden.

Schulenberg hat aber wohl übersehen, daß der Deutsche Ausschuß ausdrücklich darauf aufmerksam macht, daß Bildung mehr als Ausbildung bedeutet. Unmittelbar vor dem Satz, den Schulenberg kritisiert, betont das Gutachten, daß Bildung mehr als Einsicht oder Wissen besagt. Wörtlich heißt es da: "Bildung setzt eine entschiedene geistige Leistung voraus. Nicht minder ist sie eine Leistung des Charakters. Bildung ist weder mit der Einsicht noch mit der Tapferkeit noch gar mit der Liebe identisch, aber sie ist ohne Einsicht, Mut und Liebe nicht möglich. Sie erfordert ein gewisses Maß an Askese und den Willen zum Widerstand gegen die entbildenden Mächte, die den Menschen in seinem Kern bedrohen. Es wäre eine Illusion, wollte man damit rechnen, daß die Massen oder alle Einzelnen in einem aktiven Sinn gebildet sein könnten."[38]

Die Frage, welche Rangordnung der Einsicht, dem Mut und der Liebe beim Bildungsgeschehen zukommen, wird in dem Gutachten offen gelassen; denn darin scheiden sich die Geister, und der Deutsche Ausschuß will ja das Gemeinsame aller Bildungsbemühungen in der Bundesrepublik hervorheben. Der Deutsche Ausschuß setzt jedoch mit Recht voraus, daß menschliche Bildung mehr als Ausbildung der Erkenntnisfähigkeit bedeutet.

---

36 W.Schulenberg, a.a.O., S.159.
37 Ders., a.a.O., S.160.
38 Zur Situation..., S.16.

Bildung von verschiedenen religiös-weltanschaulichen Aspekten und Voraussetzungen aus. Großer Wert wird in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses ferner darauf gelegt, daß nicht die Vertreter irgendeiner echten religiös-weltanschaulichen Überzeugung als bildungsunfähig oder weniger für die Bildung geeignet deklassiert werden. Bildung ist möglich und gefordert für alle, ganz gleich welcher religiösen Gemeinschaft sie angehören. Bildung ist eine Aufgabe aller Mitglieder der pluralistischen Gesellschaft, aller Gläubigen wie Ungläubigen.

Es kann nicht Aufgabe des Staates oder eines Gremiums wie des Deutschen Ausschusses sein, darüber zu urteilen, welche Weltanschauung oder welche religiöse Gemeinschaft dem Menschen mehr zu seiner Selbstverwirklichung in der Bildung hilft. Wenn es nämlich rechtmäßig eine derartige Instanz gäbe, dann könnte von einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr die Rede sein. "Die pluralistische Gesellschaft ist Spannung des Differenten - oder sie ist nicht."[39]

So sehr jeder Mensch das Recht hat, sich seine eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung selbständig zu suchen und zu erarbeiten, so sehr bleibt andererseits die Pflicht zur menschlichen Zusammenarbeit. "Niemand kann sich der Forderung entziehen, mit Menschen anderen Glaubens und anderer Überzeugung verantwortlich zusammenzuwirken."[40]

Zusammenarbeit setzt aber zunächst einmal die Anerkennung des Andersdenkenden und seines Bildungsbemühens voraus. Um Bildung kann man sich in oder außerhalb einer religiösen Gemeinschaft bemühen. "Bildung kann Glauben nicht ersetzen. Ebensowenig aber läßt sich die Auffassung verantworten, daß den Menschen, die nicht von einer kirchlichen Bindung gehalten sind, überhaupt nicht geholfen werden könne."[41]

Schon von daher ergibt sich in einer pluralistischen Gesellschaft die Notwendigkeit, auch eine Pluralität der Einrichtungen zur Erwachsenenbildung zuzulassen. Bei der großen Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen darf dem Erwachsenen nicht von vornherein durch Monopolisierung der Einrichtungen zur Erwachsenenbildung die Möglichkeit genommen werden, selbst zu entscheiden, wo er Hilfe in seinem Bildungsbemühen sucht.

---

39 G.Scherer, Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965, S.126.

40 Zur Situation..., S.18.

41 Zur Situation..., S.18.

Das Eingeständnis, daß religiöse Bildung von verschiedenen religiös-weltanschaulichen Voraussetzungen und Perspektiven aus möglich sei, scheint auf den ersten Blick mit dem Anspruch des Christentums und speziell der katholischen Kirche zu kollidieren, wenn mit Bildung die Existenzerhellung zur Selbstverwirklichung des Menschen bezeichnet wird. Auf diese Problematik soll in den Kapiteln 7-9 dieser Arbeit eingegangen werden.

Perspektivische Bildung impliziert perspektivisches Erkennen.[42] "Perspektivisch ist jene Bildung zu nennen, bei der sich das Ganze von Welt und Leben aus der bei jedem Menschen durch seine Soziallage bedingten wertmäßigen Grundeinstellung anvisieren läßt."[43] Jede religiöse Bildung ist perspektivisch. "Perspektivische Bildung meint Sicht des Ganzen aus der Perspektive des individuellen Wertinteresses, aus einer konkreten Lebenslage heraus, die zugleich Zeitlage und Individuallage ist. Mag perspektivische Bildung einseitig erscheinen," erklärt F.Pöggeler mit F.von Cube, "ihr eignet dennoch eine sehr 'produktive Einseitigkeit'."[44]

Wie durch das perspektivische Erkennen kein Relativismus verteidigt wird, so auch durch die perspektivische Bildung kein Bildungsrelativismus, für den die Wahrheit auf die menschliche Bildung keinen Einfluß haben soll. Im Gegenteil: ohne ein Wachsen in der Wahrheit keine Bildung! Dieses Wachsen in der Wahrheit ist jedoch nicht primär eine abstrakt theoretische Angelegenheit, sondern eine existentielle, die sich im Gewissen vollzieht.

Ob der Mitmensch existentiell die absolute Wahrheit sucht und unbedingt liebt, das entzieht sich prinzipiell unserer menschlichen Erkenntnis; denn wir können nicht in das Gewissen eines anderen schauen. Dasselbe gilt für die Einstellung des Menschen zum Guten. Wir dürfen den anderen Menschen letztlich nie verurteilen, weil wir nicht in sein Herz schauen können. Wir können nicht die Einstellung eines anderen Menschen zum Absoluten messen oder letztgültig beurteilen.

---

42 Zur perspektivischen Bildung vgl. den kurzen Abschnitt "Perspektivische Bildung als neue Form geistiger Aneignung - Abkehr von der 'Allgemeinbildung'." In: F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1965, S.6-9. Was F.Pöggeler da für die perspektivische Bildung und gegen die "Allgemeinbildung" sagt, das gilt vor allem im Bereich der religiösen Bildung, da ein religiös-weltanschauliches "Bildungs-Potpourri" (a.a.O.S.7) sich besonders bildungsfeindlich auswirken kann.

43 F.Pöggeler, a.a.O., S.6.

44 Ders., a.a.O., S.7.

Bildung als Freiheitsvollzug. Die Selbstverwirklichung des Menschen geschieht nicht mit Naturnotwendigkeit, sie will in Freiheit vollzogen sein. Niemand kann dem Menschen diese Aufgabe abnehmen. "Das gemeinsame Medium aller europäischen Bildung ist die Freiheit, die, aus griechischen, christlichen und germanischen Wurzeln erwachsen, zu immer neuen Entdeckungen und Lebensformen, zugleich freilich auch zu jenen Spaltungen geführt hat, die uns trennen. Wenn es um Bildung geht, geht es um die Erhaltung dieser geistigen Freiheit."[45]

Die Selbstverwirklichung des Menschen ohne diese Freiheit ist unmöglich. "Mit personaler Selbstverwirklichung ist jedoch - das sei besonders betont," erklärt auch F.Stippel, "um mögliche Mißverständnisse von vornherein auszuschließen - die gewissens- und verantwortungsgebundene Realisierung personaler Entscheidungsmächtigkeit im Sinne der Freiheit gemeint."[46] "Bildung ist immer notwendigerweise Selbstbildung des Menschen. Nur im freien Wollen des Bildungssubjektes ist eine Bildung möglich."[47]

Wer diese Freiheit und das Recht, sich dem eigenen religiös-weltanschaulichen Verständnis entsprechend zu verwirklichen und zu bilden, nur für sich selbst fordert und dem Mitmenschen diese Freiheit verweigert, bleibt ungebildet; denn Bildung lebt aus dem Geist der konstruktiven Toleranz, die echte Nächstenliebe zur Voraussetzung hat.

Ausdrücklich warnt der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten davor, die in jeder Erwachsenenbildung geforderte Freiheit mit dem Liberalismus oder seinem Freiheitsverständnis gleichzusetzen; denn auch der Liberalismus ist selbst nur eine der heute in unserer pluralistischen Gesellschaft konkurrierenden Weltanschauungen und Lebensmächte. Diese Freiheit hat aber erst recht "nichts mit religiöser Indifferenz zu tun."[48]

---

45 Zur Situation..., S.19.

46 F.Stippel, Bildung, in: Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwörth 1966, S.12.

47 J.Baumgardt, Möglichkeiten einer Synthese von Allgemeinbildung und Fachbildung in einem umfassenden Bildungsverständnis, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.11.

48 Zur Situation..., S.19. - Der Liberalismus ist eine Form des Freiheitsverständnisses. Die Begründungen der Freiheit werden von den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen her jeweils verschieden verstanden. Von daher weist auch der Freiheitsbegriff selbst verschiedene Ausprägungen auf, in denen die verschiedenen Aspekte der Freiheit unterschiedlich betont werden.

Im V.Kapitel des Gutachtens kommt der Deutsche Ausschuß noch einmal auf die Freiheit in der Erwachsenenbildung zurück[49] und erörtert ausführlich das Verhältnis von Freiheit und Bindung. "Es gibt keine Freiheit ohne Bindung. Die Erwachsenenbildung arbeitet im Rahmen der Gesetze, sie bindet sich insbesondere nachdrücklich an die im Grundgesetz festgelegten Rechte und Pflichten des Menschen und Staatsbürgers."[50] Freiheit darf nicht mit Willkür verwechselt werden. Die freiwillige Bindung an das Grundgesetz ist Grundlage der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik.

Darüber hinaus geht jedoch der einzelne Erwachsene in seiner freiwilligen Bindung weiter. Diese zusätzliche freie Bindung ist kein Hindernis echter Bildung. Ganz im Gegenteil. Verantwortungsbewußt übernommene Verpflichtungen und Bindungen sind ein Zeichen echter Bildung. Das wurde früher manchmal in der institutionalisierten Erwachsenenbildung nicht genügend gesehen.

Das gilt besonders für die letzte Bindung eines jeden Menschen gegenüber dem Absoluten, die von der konkreten Situation des einzelnen Erwachsenen her jeweils anders aussehen wird. Dazu bemerkt der Deutsche Ausschuß: "Der Erwachsenenbildner wird nicht von einem abstrakten Begriff des Menschen ausgehen, sondern seine Hörer in ihrer Wirklichkeit ernstnehmen; er wird erkennen, daß sie vielerlei Bindungen an Personen und Gruppen, an Überlieferungen, Lebensformen und Verantwortungen, insbesondere auch an eine letzte Instanz mitbringen, die den Menschen trägt und anfordert. Der Erwachsenenbildner darf es nicht als seine Aufgabe ansehen, solche Bindungen aufzulösen; er kann und soll vielmehr mithelfen, daß seine Hörer fähig werden, Bindungen auf sich zu nehmen. Er wird erkennen müssen, daß die letzte Bindung eines Menschen der tragende Grund auch seiner Bildung ist."[51]

Diese letzte Bindung des Menschen ist der tragende Grund auch seiner Freiheit. So eng und unauflöslich sind Freiheit und Bildung miteinander verbunden. Die Konkretisierung dieser letzten Bindung mag nicht nur bei den einzelnen Menschen entsprechend ihrer je verschiedenen Herkunft und Situation anders sein, sie wird auch bei ein und demselben Menschen sich ändern, wenn diese letzte Bindung lebendig ist und wächst.

---

49 Zur Situation..., S.48-55.
50 Zur Situation..., S.48.
51 Zur Situation..., S.48-49.

Die Achtung vor der personalen Würde des Mitmenschen zeigt sich in der Achtung vor seiner religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugung. "Im Bereich der Erwachsenenbildung", so erklärt der Deutsche Ausschuß, "muß jede ernstliche religiöse oder nichtreligiöse Überzeugung geachtet werden, und zwar nicht nur aus formaler Duldung der Entscheidung des anderen, sondern auch aus der Einsicht in die Notwendigkeit ernstlichen Suchens und entschiedener Bindung."[52]

Durch das ehrliche Suchen und die in freier Entscheidung bejahte Bindung an die Wahrheit geschieht Bildung. Religiöse Indifferenz wird als bildungsfeindlich abgelehnt. "Eine Bildung, die den letzten Fragen ausweiche, um sich unseren religiösen Konflikten zu entziehen, würde sich damit zugleich den Zugang zu den ursprünglichen Quellen jeglicher Bildung versperren."[53] Ohne ehrliches und gewissenhaftes Suchen nach Wahrheit in den letzten Sinnfragen des menschlichen Lebens wäre alles sonstige Bildungsbemühen vergeblich.

Wer in der Überzeugung lebt, daß er die absolute Wahrheit gefunden hat und ihr gegenüber in freier Bindung lebt, wird im Suchen nach der Wahrheit nicht nachlassen; denn wer in der Wahrheit lebt, der will auch in der Wahrheit wachsen. Die absolute Wahrheit kann der Mensch nie so finden, daß er über diese Wahrheit begreifend verfügen könnte.

Wenn in dem Gutachten von religiösen Konflikten gesprochen wird, so ist damit nicht nur die religiöse Frage im engeren Sinne gemeint, sondern es handelt sich ganz allgemein um das grundlegende Existenzverständnis des Menschen. In diesem Sinne ist auch folgende Formulierung des Gutachtens zu verstehen: "Religiöse Bildung, sei sie im christlichen Glauben, sei sie in anderen Grundentscheidungen begründet, ist der Kern lebendiger menschlicher Bildung."[54]

Eine derartige "religiöse Bildung" kann auch ein überzeugter Atheist haben, der sich ehrlich und gewissenhaft um seiner verantwortungsbewußte Existenzerhellung bemüht, die eine Umgestaltung des ganzen Menschen bedeutet durch das Wachsen in der absoluten Wahrheit und in der Liebe. Ein Atheist wird dabei vielleicht lieber von Mitmenschlichkeit sprechen.

---

52 Zur Situation..., S.49.
53 Zur Situation..., S.20.
54 Zur Situation..., S.20.

Bildung als verantwortungsbewußte Existenzerhellung. Der Deutsche Ausschuß faßt seine bisherigen Überlegungen zur Bildung dann in einer "Definition" zusammen, indem er kurz eine Umschreibung dessen gibt, was er unter Bildung versteht und was das Gemeinsame aller Bildungsbemühungen in der Bundesrepublik ist. "Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß man auf die Frage, was unter Bildung zu verstehen sei, nur eine nüchterne Antwort geben kann. Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln."[55]

Die Bildungsaufgabe, sich selbst in der Gesamtwirklichkeit immer mehr zu verstehen, erinnert an das in der Antike bekannte Axiom der Griechen: gnothi seauton - erkenne dich selbst! - Ferner erinnert diese Umschreibung der Bildung in dem Gutachten an die Gnostiker (Gnosis = Erkennen), die durch vertieftes Erkennen den Menschen erlösen und vollenden wollten.

Ganz besonders deutlich aber sind die Anklänge der so verstandenen Bildung als Selbstverständnis und als "Existenzerhellung" an die Aufklärung des 18. Jahrhunderts. Und doch darf das Bildungsverständnis in dem Gutachten mit keiner der früheren "Erhellungen" - auch nicht mit den Emanzipationsbestrebungen der Aufklärung - identifiziert werden. Noch viel weniger will der Deutsche Ausschuß eine Neuauflage jener sogenannten "zweiten Aufklärung", die im 19. Jahrhundert starke Impulse aus der Freiheitsbewegung des Proletariats empfing und weite Volkskreise erfaßte und begeisterte.

Sachlich und auch im Wortlaut weitgehend identisch dagegen ist der Bildungsbegriff in dem Gutachten mit dem im Jahre 1960 von W.Dirks umschriebenen Bildungsbegriff: Unter einem Gebildeten werden wir heute einen Menschen zu verstehen haben, der in einer ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen."[56] Auch für Dirks muß zum Verstehen das verantwortungsbewußte Handeln dazukommen, damit von Bildung die Rede sein kann, obwohl in seinem Bildungsverständnis der Akzent auch eindeutig beim Erkennen liegt. So erklärt Dirks z.B.: "Bildung ist ja nicht Existenzbewältigung, sie ist vielmehr zunächst nur Existenzerhellung, freilich auf Existenzbewältigung hin."[57]

---

55 Zur Situation..., S.20.
56 W.Dirks, a.a.O., S.63.
57 Ders., a.a.O., S.63.

Es wäre zu viel verlangt, von dem Gutachten eine Überwindung des Intellektualismus im Bildungsverständnis zu erwarten. Dafür ist diese Geistesströmung viel zu weit verbreitet - und auch in der deutschen Erwachsenenbildung beheimatet - und ihre Wurzeln sitzen zu tief in der Vergangenheit. Schon bei den alten Griechen findet sich eine Überbewertung des Erkennens für die Selbstwerdung des Menschen gegenüber dem ethisch richtigen Leben und Handeln. Sokrates z.B. neigt dazu, das ethisch gute Handeln und die damit gegebene Vervollkommnung des Menschen als selbstverständliche Folge des richtigen Erkennens anzusehen.

In der Gnosis der ersten nachchristlichen Jahrhunderte wurde die tiefgründige Erkenntnis von vielen Denkern für allein wichtig erachtet, das richtige Tun dagegen als Nebensache abgewertet. Die Überschätzung der Erkenntnis für die Selbstwerdung des Menschen bei den Scholastikern des Mittelalters wurde im 20. Jahrhundert von Max Scheler aufgezeigt. Die Überbewertung der Erkenntnis für die personale Entfaltung des Menschen wurde bei der Wiederentdeckung der Antike im ausgehenden Mittelalter und dann später zur Zeit der Aufklärung verstärkt.

So kam es schließlich zur weiteren Verengung im Rationalismus. Daher ist es auch verständlich, daß nach der weitgehenden Überwindung des Rationalismus im 20. Jahrhundert der Intellektualismus weiterhin wirksam bleibt, so daß der Deutsche Ausschuß es nicht als seine Aufgabe ansah, eindeutig dagegen Stellung zu nehmen - wie er z.B. den Rationalismus ablehnte.

Aber das Bildungsverständnis in dem Gutachten muß nicht intellektualistisch interpretiert werden. Es ist offen für verschiedene Konkretisierungen der Bildung. Das Bildungsverständnis in dem Gutachten kann auch im christlichen Sinne verstanden werden, so daß bei der freien Selbstwerdung des Menschen der Primat nicht der Erkenntnis und der mit ihr gegebenen Bildung, sondern der Liebe gebührt. Bildung hat dann letztlich sekundären Chrakter."Bildung hat eben gegenüber der Eigentlichkeit des Lebens, was seine Sinnbestimmung und Zielsetzung anlangt, nur sekundären Charakter, so daß alle Versuche, eine neue Pädagogik als neue Heilslehre, als Heilsverwirklichung, gewissermaßen als Ersatzreligion zu deklarieren, scheitern mußten und scheitern müssen."[58]

---

58 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.254.

Die Liebe also solche ist immer frei, die Erkenntnis dagegen nur, insoweit sie mit der Liebe zusammenhängt und in ihr wurzelt. Deswegen gibt es auch niemand, der Bildung radikal und exklusiv für eine Angelegenheit der Erkenntnis hält, es sei denn, er wolle eine Bildung ohne Freiheit. "Bildung heißt Hineinstellen das Menschen in die Wahrheit, die Freiheit und das Gute."[59]

Je mehr Bildung mit Erkenntnis identifiziert wird, um so mehr gilt die Mahnung von H.Zdarzil: "Bildung sollte sich auch immer dessen bewußt sein, daß sie nicht Selbstzweck ist, daß ihr Besitz dem Menschen noch nicht die letzte Erfüllung seines Daseins zu schenken vermag. Erkenntnis und Bildung weisen über sich hinaus, sie vollenden sich in der Aufhebung ihrer selbst: im menschlichen Handeln, in der Bewährung des Menschen an den ihm gestellten Aufgaben und Pflichten. Denn im Handeln allein erwächst dem Menschen letzter Sinn."[60] Zwar gilt heute wie zur Zeit der alten Griechen: "Der Mensch bedarf der Selbsterkenntnis mit der gleichen Notwendigkeit wie der Aufnahme des Sauerstoffs zum Leben."[61] Aber ohne verantwortungsbewußtes Tun führt die Selbsterkenntnis zur Selbstbespiegelung und zur Isolierung.

Die Selbsterkenntnis und die mit ihr gegebene Bildung sind nicht Selbstzweck. "Auch Bildung erfährt im christlichen Bereich ihren Sinn dadurch, daß sie 'für uns Menschen und um unseres Heiles willen' da ist. Mir scheint das von jeder Bildung zu gelten, nicht nur von der spezifisch religiösen Bildung. Bildung ist, so verstanden, immer ein Mittel, das dem Menschen helfen soll, sein letztes Ziel, seine natürliche und seine übernatürliche Vervollkommnung, zu erreichen."[62]

Auch religiöse Bildung kann im christlichen Sinne verstanden werden als verantwortungsbewußte Existenzerhellung. Bildung ist dann aber nicht letztes Kriterium für den Wert und die Selbstrealisierung eines Menschen, wenn der Akzent in dieser Bildung auf dem Erkennen liegt. Das ist im christlichen Verständnis die Liebe als letztes Ziel der Bildung.

---

59 H.Heinrichs, Elternpädagogik heute, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.247.

60 H.Zdarzil, Lebendiger Geist. Ziel und Aufgaben der Erwachsenenbildung, Wien 1963, S.132.

61 G.Fuchs, Mensch und Bildung, Wiesbaden-Dotzheim 1967, S.15.

62 H.Kreyenberg, Zusammenhänge zwischen sozialer und religiöser Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.211.

In dem Gutachten des Deutschen Ausschusses ist vor allem das Bemühen maßgebend, die von den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Grundpositionen ausgehende Bildungsarbeit zur Zusammenarbeit zu veranlassen. Daher wird ein so weit gefaßter Bildungsbegriff angeboten, daß die verschiedenen weltanschaulichen und politischen Richtungen sich darin einig sein können, ohne einem religiös-weltanschaulichen Minimalismus zu huldigen. Bildung als verantwortungsbewußte Existenzerhellung und personale Entfaltung ist für alle Menschen erstrebenswert. Wie diese Existenzerhellung aussieht, wie sie zu geschehen hat und vor allem, welches Handeln erforderlich ist, damit es verantwortungsbewußt genannt werden kann, diese Fragen werden von den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Voraussetzungen aus jeweils anders verstanden oder wenigstens anders akzentuiert.

Der Deutsche Ausschuß hält das Bemühen um Existenzerhellung allein noch nicht für Bildung. Das Leben und Handeln "diesem Verständnis gemäß" wird ebenso gefordert, damit von Bildung die Rede sein kann. Schon gar nicht darf ein Wissen, das für das Verständnis der Gesamtwirklichkeit des einzelnen Menschen letztlich belanglos oder zweitrangig ist, mit Bildung verwechselt werden. Wissen, das für das Verhalten des Menschen bedeutungslos ist, ist auch für seine Bildung wertlos. Dadurch wird eine Absage an die verantwortungslose Sucht nach Vielwisserei ausgesprochen, da diese mit echter Bildung nichts zu tun hat.

Ganz bewußt knüpft der Deutsche Ausschuß an die Formulierung der Aufklärung an, da er von der "Erhellung des Bewußtseins"[63] spricht, um sich zugleich von dieser Aufklärung zu distanzieren, weil in ihr noch "eine Blindheit"[64] wirksam war, die sich darin zeigte, daß alles Heil vom Erkennen erwartet wurde.

Als Rückkehr zu früheren Aufklärungsversuchen wäre also die "dritte Aufklärung" des Deutschen Ausschusses mißverstanden; denn "In den früheren Aufklärungen wirkte noch eine Blindheit: der blinde Glaube an die Allmacht der Vernunft und der blinde Glaube an den unaufhaltsamen Fortschritt. Die Aufklärung, die uns heute zuteil wird und aufgegeben ist, klärt uns auch über die Grenzen auf, die menschlichem Wissen, menschlicher Macht und menschlichem Fortschritt gesetzt sind."[64]

---

63 Zur Situation..., S.20.
64 Zur Situation..., S.21.

Bildung als Dialog. Der Deutsche Ausschuß legt Wert auf ein dialogisches Bildungsverständnis. Abgelehnt wurde schon die rein rationalistisch verstandene "Bildung". Aber auch das einseitige individualistische Menschen- und Bildungsverständnis wird in dem Gutachten verworfen. "Gebildet ist man nicht für sich allein, sondern nur in einer 'Republik der Geister', als Mitmensch, der an der gemeinsamen Existenz und ihrem Bewußtsein teilhat."[65] Dafür sind zwei Voraussetzungen unerläßlich: Vertrauen und Kritik. "Ohne solche Kritik und ohne solches Vertrauen zu anderen, ohne ständiges Gespräch mit den Trägern anderer Überlieferungen und Erfahrungen, ohne Vermittler und Vermittlungen kann heute keiner ein gebildeter Mensch werden."[66]

Selbständige Kritik und die Fähigkeit zu vertrauen sind in der gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaft zwar beide bedroht; aber die Gefahr des mangelnden Vertrauens wird von vielen Menschen heute gar nicht gesehen. Darum betont der Deutsche Ausschuß vor allem die Notwendigkeit des Vertrauens für die echte Bildung: "Die Erkenntnis der Lückenhaftigkeit der eigenen Bildung gehört zu ihrem Wesen. Wo der Gebildete für seine eigene Person nicht wissen und handeln kann, wird er auf andere vertrauen müssen, die stellvertretend für ihn wissen und handeln. Ohne die Bereitschaft, solche Stellvertretung gelten zu lassen und anzunehmen, und ohne Vertrauen zu denen, die ersetzen und ergänzen, was er nicht selber in sich lebendig machen kann, bliebe der Mensch ein heilloses Fragment."[67] Vertrauen ist also nicht nur irgendeine gute Eigenschaft oder ein ethischer Zusatz zur Bildung, Vertrauen ist vielmehr notwendige Voraussetzung und konstitutiver Bestandteil echter Bildung.

Das Fragmentarische jeder individualistisch interpretierten Bildung hängt mit der Tatsache zusammen, daß all unser Bildungswissen "nur als perspektivisches Wissen verfügbar"[68] ist. - Ob wertneutrales, rein objektives Wissen überhaupt möglich ist, das wird in dem Gutachten nicht erörtert; aber das für die Bildung bedeutsame Wissen sei jedenfalls immer standortbedingt und daher perspektivisch. Es bedarf der Ergänzung durch die Erkenntnis aus anderen Perspektiven.

---

65 Zur Situation..., S.22.
66 Zur Situation..., S.23.
67 Zur Situation..., S.22.
68 Zur Situation..., S.22.

Als bildungsfeindlich wird in dem Gutachten ganz energisch die falsche Alternative abgelehnt: Entweder Vertrauen oder Kritik. Im echten Dialog und beim richtigen Bildungsbemühen kommt beides zum Tragen. "Ein oft unterschätztes, aber unentbehrliches bildendes Medium ist das Gespräch und der Austausch der Erfahrungen unter Freunden. Die Annahme solcher Vermittlungen verkürzt und gefährdet die Selbständigkeit des Gebildeten nicht, wenn sein Vertrauen nicht durch Zufall bestimmt und blind ist, sondern verantwortet wird."[69] Wer prinzipiell niemand trauen will, würde schließlich blindlings anonymen Autoritäten folgen.

Ohne Vertrauen gibt es keinen echten Dialog, der bekanntlich im Bildungsverständnis des Neuhumanismus zu kurz kam. "Gegenüber der enthusiastischen Pädagogik der zwanziger Jahre, deren Bildungsverständnis exklusiv um das sich in Freiheit entfaltende Ich kreiste, wies Buber das Erzieherische als Ich-Du-Verhältnis auf."[70] Ohne die Begegnung mit einem Du und ohne Gespräch gibt es keine Bildung; denn "der Mensch gewinnt sich selber in der Begegnung, und nur in der Begegnung kann der Mensch zu sich selber kommen."[71]

Bei der bloßen Entfaltung des Individuums gibt es keine echte Begegnung; denn "wo die Begegnung anfängt, da hat die Entfaltung ihr Recht verloren, und umgekehrt: wo die Entfaltung das menschliche Geschehen bestimmt, da kann es nicht zur Begegnung im vollen Sinn des Wortes kommen."[72] Im radikalen Mißtrauen ist der Mensch unfähig zur Begegnung. Ohne Vertrauen kommt der Mensch aus der Ichbefangenheit und aus der eigenen Isolierung nicht heraus.

Ohne Begegnung und ohne Gesprächsfähigkeit fehlt auch die Bildungsfähigkeit: "Die Bedeutung der Gesprächsfähigkeit für den Bildungsvorgang ist so entscheidend, daß man Gesprächsfähigkeit und Bildungsfähigkeit geradezu gleichsetzen kann. Die Bildungsfähigkeit eines Menschen hört genau dort auf, wo seine Ansprechbarkeit zu Ende ist. Das Wesen der Bildungsfähigkeit kann gar nicht zutreffender bestimmt werden. Nur wo Freiheit ist, gibt es Gespräch, und nur wo Gespräch ist, gibt es Bildung."[73]

---

69 Zur Situation..., S.22/23.
70 R.Padberg, Der Mensch als Partner im bildenden Dialog, in: Padberg/Pöggeler/Leirman: Bildung als Dialog, Osnabrück 1965, S.15.
71 O.F.Bollnow, Begegnung und Bildung, in: Guardini/Bollnow: Begegnung und Bildung, 4.Aufl. Würzburg 1965, S.37.
72 Ders., a.a.O., S.30.
73 J.Baudrexel, Die pädagogischen Grundsätze der freien Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.25.

4) Besondere Aspekte der Bildung heute

Wissenschaft und Technik. Wenn der Mensch nicht für sich allein, sondern nur in einer "Republik der Geister"[1] gebildet sein kann und wenn nur zur Bildung kommt, wer sich bemüht, "die Gesellschaft und die Welt", in der er lebt, "zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln",[2] dann ist es auch selbstverständlich, daß heute manches zur Bildung gehört, was in früheren Zeiten dafür nicht erforderlich war.

Das Bemühen, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen, gehörte zwar immer zur Bildung; aber die Welt ist heute anders als früher. Dasselbe gilt für die menschliche Gesellschaft. Ein Kennzeichen unserer Zeit sind die tiefgreifenden Veränderungen durch die Technik. "Die Welt, in der sich der Gebildete kraft seiner Bildung zurechtzufinden sucht, nimmt immer mehr die Züge einer technischen Zivilisation an."[3]

Deshalb darf die Technik und die der Technik zugrundliegende Wissenschaft nicht aus dem Bildungsbemühen ausgeklammert werden. Daher erklärt der Deutsche Ausschuß unter den besonderen Gesichtspunkten der Bildung heute an erster Stelle die Bedeutung von Wissenschaft und Technik für die Bildung. Zum richtigen Verhalten der Gesamtwirklichkeit gegenüber kommt der moderne Mensch nicht ohne kritische Wertung von Wissenschaft und Technik.

Abgelehnt wird in dem Gutachten die rein negative Bewertung der Wissenschaft und Technik durch die "Irrationalisten alter und neuer Prägung";[4] aber genauso energisch zurückgewiesen wird der blinde Fortschrittsglaube der "Anhänger der reinen Praxis und des Erfolges" und der "positivistischen und technokratischen Ideologien..., die jene Entwicklung bedenkenlos vorantreiben und theoretisch rechtfertigen oder sogar verklären."[4]

Die technische Zivilisation wird in dem Gutachten auch nicht wertneutral für die Bildung interpretiert, sondern als Herausforderung: "Die moderne Wissenschaft, die ihre 'Objektivität' aus dem Gesetz der Naturwissenschaft ableitet, die mit ihr verknüpfte Rationalität und ihre Anwendungen, Technik und Organisation, sind Herausforderungen des Menschen."[4]

---

1 Zur Situation..., S.22.
2 Zur Situation..., S.20.
3 Zur Situation..., S.24.
4 Zur Situation..., S.25.

In den Herausforderungen des Menschen durch die modernen Wissenschaften und die Technik muß beides nüchtern gesehen werden: die Gefahren und die Chancen für den Menschen und für seine Bildung. In dem Gutachten wird versucht, den goldenen Mittelweg zu finden zwischen dem radikalen Kulturpessimismus und dem blinden Fortschrittsglauben.

Weil es heute Mode geworden ist, von der Technik und den ihr zugrundeliegenden Wissenschaften so etwas wie eine automatische Vervollkommnung des Menschen zu erwarten, werden in dem Gutachten zunächst einmal die Gefahren der Technik stark hervorgehoben. "Über die gewachsenen und überlieferten Lebensformen legt sich vereinheitlichend und nivellierend eine vom Menschen organisierte 'künstliche' Welt."[5]

Die Möglichkeiten, den Menschen durch die Wissenschaften und die technische Zivilisation sich selbst zu entfremden und zu manipulieren, wachsen von Jahr zu Jahr. Die Verwissenschaftlichung des menschlichen Lebens ist ein irreversibler Prozeß. Die Freiheit und die Selbstbestimmung des Menschen sind in höchster Gefahr. "Dieser Vorgang und sein gegenwärtiges Ergebnis, die Zivilisation, in der wir leben, scheint 'Bildung' als personale Gestalt und als Gespräch zu einer Illusion zu machen."[6]

Aber das ist nur die eine Seite der Verwissenschaftlichung. Die Wissenschaften und die Technik als Herausforderungen an den Menschen sind nicht nur eine Gefahr für die Bildung, sie bieten auch neue Chancen für den Menschen und seine Bildung. Aufgabe der Erwachsenenbildung wird es sein, diese Gefahren zu sehen und diese Chancen wahrzunehmen.

Der Erwachsene unserer Zeit, nicht nur der Wissenschaftler, muß die Gefahren und die Chancen der Wissenschaften und der Technik besser kennen lernen und sich diesen Herausforderungen stellen, sonst wirken sie sich bildungsfeindlich aus. "Eine Bildung, die dem Menschen keine Hilfe gäbe, gerade vor und in dieser Wirklichkeit zu bestehen, die ihn ihr gar entfremdete, wäre in der Tat kaum mehr als ein Fluchtversuch oder eine Form heroischen Untergangs. Anderseits ist vor jedermanns Auge erweislich, daß viele Elemente jenes vielgestaltigen Vorgangs imstande sind, den Menschen aus der Bahn zu werfen, ihn zu entbilden, ihn verkümmern oder verrohen zu lassen."[6]

---

5 Zur Situation..., S.24.
6 Zur Situation..., S.25.

Die eigentliche Gefahr der modernen Wissenschaften und der aus ihr hervorgegangenen Technik liegt jedoch nicht in diesen selbst, sondern in der unkritischen Haltung des Menschen diesen neuen Gegebenheiten und Werten gegenüber. Anbetung des technischen Fortschritts und radikale Ablehnung dieses Fortschritts sind nur zwei Seiten derselben unkritischen Haltung.

Das szientifische Bildungsdenken wurzelt in einer unkritischen Überbewertung der modernen Wissenschaften für die Bildung. Dazu bemerkt G.Fuchs: "Im szientifischen Bildungsdenken der Gegenwart erscheint die Naturwissenschaft als der - letztlich alleinige - Garant wahrer Menschlichkeit und Freiheit. Zu diesem Humanitäts- und Bildungsethos in offenkundigem Widerspruch steht aber ihre Lehre von dem kausalgesetzlich determinierten Menschen."[7]

Aus dieser unkritischen Haltung gegenüber den Wissenschaften kommt der Mensch nur heraus, wenn er kritisch nach dem letzten Sinn der Wissenschaften zu fragen vermag und zu fragen wagt. - Andernfalls kann der Mensch Wissenschaft und Technik nicht mehr richtig in sein Leben und seine Bildungsbemühungen einordnen. "Wissenschaft wird nur sinnvoll im Dienste eines seiner letzten Lebensbestimmung bewußten Menschen, der wiederum seinen Beruf in den Dienst am Menschen einzuordnen bemüht ist."[8]

Die Gefahren der modernen Wissenschaften und der Technik können nicht überwunden werden durch eine blinde Flucht nach vorne - und noch weniger durch ein Zurück in die Vergangenheit, "sondern nur durch ein Vorwärtsschreiten, in dem auch die Wissenschaft noch gründlicher forscht und denkt, sich noch radikaler an der Wahrheit orientiert und dabei gründlicher als bisher auch ihrer eigenen Grenzen bewußt wird."[9]

Dazu gehört auch die Einsicht in die Ergänzungsbedürftigkeit der Naturwissenschaften und der auf ihren Methoden aufbauenden Gesellschaftswissenschaften. "Wissenschaft gibt es nicht nur als sich überholenden Fortschritt des Wissens- und Erkenntnisbestandes, es gibt ebenso nebeneinander bestehende gültige Sinnerhellungen der Wirklichkeit, oft als polare Überzeugungen, die - wie auch in der Kunst - als originäre 'schöpferische Selbstzeugung' in und für sich Wahrheitscharakter zu beanspruchen vermögen."[10]

---

7 G.Fuchs, Mensch und Bildung, Wiesbaden-Dotzheim 1967, S.101.
8 R.Schwarz, Die pädagogische Verantwortung der Universität, in: Wiss.u.Weltbild Jg.11 (1958) S.109.
9 Zur Situation..., S.26.
10 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.84.

Die kritische Beurteilung und die richtige Bewertung der Wissenschaften ist für die Bildung heute deswegen so wichtig, "weil nur eine Wissenschaft, die ihrer Grenzen bewußt ist, in den Vorgang der Bildung integriert werden kann. Eine solche Wissenschaft hat für die Bildung von heute wachsende Bedeutung. Sie liefert nicht nur im einzelnen viele Materialien für die Weltorientierung, die zur Bildung gehört, sondern sie ist auch eine der Kontroll-Instanzen der Bildung; in ihr darf nichts Platz haben, was von der Wissenschaft in den Grenzen ihrer Kompetenz als 'unwahr' festgestellt wird. Je mehr die Wissenschaft die Lebensform der Menschheit bestimmt, um so vertrauter muß die Erwachsenenbildung mit der Wissenschaft werden."[11]

Das Wißbare, das die Wissenschaften bieten, wächst und steigt ins Unermeßliche. "Alle zehn Jahre verdoppelt sich heute die Summe der Informationen, über welche die Wissenschaft insgesamt verfügt."[12] Verantwortungsbewußte Auswahl ist daher unerläßlich für das Gelingen der Bildung. "Es gibt nicht nur eine Gefahr der Reizüberflutung im psychologischen Bezug, sondern auch für den Bereich des Wissens und einer richtungslosen Interessenbefriedigung."[13]

Die wissenschaftsgläubige Haltung, aus der heraus der Mensch von den Wissenschaften die Antwort auf die letztgültige Sinnfrage seines Lebens erwartet, so daß die Wissenschaft ihm die Verantwortung für eine selbständige Antwort abnimmt, wird durch echte Bildung überwunden. "Erwachsenenbildung erwächst aus diesem Zusammenhang eine wichtige Aufgabe, nämlich die Sicht für solche Grenzen der Wissenschaftlichkeit freizugeben."[14]

Mit großem Nachdruck wird in dem Gutachten besonders vor einer Überbewertung der Einzelwissenschaften für die Beantwortung von wichtigen Lebensfragen - im Hinblick auf die Bildung - gewarnt. Die Erwachsenen "sollen gegen einen Geist gefeit sein, der beispielsweise ein Eheproblem durch Physiologie, Biologie, Psychologie oder Soziologie für lösbar hält; sie sollen aber ihr Problem in einem Bewußtsein lösen können, bei dessen Bildung jene Wissenschaften befragt worden sind."[15]

---

11 Zur Situation..., S.26.
12 G.Picht, Erwachsenenbildung - die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.81.
13 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.154.
14 Th.Ballauff, Erwachsenenbildung, Heidelberg 1958, S.142.
15 Zur Situation..., S.26.

Anpassung und Widerstand. In der technisierten und verwissenschaftlichten Welt von heute muß der Mensch, der sich bilden will, die Fähigkeit zur Anpassung und zum Widerstand entfalten. Als prinzipielle Grundhaltung wäre hier eine Alternative verhängnisvoll. Das Gutachten fordert daher eine Polarität von Anpassung und Widerstand. "Im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand vollzieht sich der Prozeß der Bildung; in der Fähigkeit, zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist, bewährt sich die Freiheit des Menschen in dieser Welt."[16]

Die verantwortungsbewußte Freiheit wird so vom Deutschen Ausschuß als Prinzip und Kriterium der Bildung herausgestellt. Von verantwortungsbewußter Freiheit kann nämlich dann nicht die Rede sein, wenn der Mensch sich einfach der allgemeinen Entwicklung anpaßt, sich von der Entwicklung der Welt oder der Gesellschaft einfach bestimmen und prägen läßt. Jeder Mensch heute, der sich bilden will, ist aufgerufen zur Unterscheidung der Geister - zu prüfen, was gut und was schlecht ist, wo Anpassung und wo Widerstand zu leisten ist.

Auch in früheren Zeiten war der mündige Mensch aufgerufen, kritisch zu prüfen und zu entscheiden, wo Anpassung und wo Widerstand angebracht ist; aber in unserer mobilen Gesellschaft wird diese Aufgabe von zentraler Bedeutung, da heute der Mensch nicht mehr so stark in schützende Lebensordnungen eingebettet ist und die Gefahren der Entfremdung des Menschen wachsen. Soweit die schützende Lebensordnung auch heute noch vorhanden ist, befindet sie sich in einem spürbaren Veränderungsprozeß und in ständiger Konfrontation mit anderen Lebensordnungen.

Die modernen Wissenschaften und die Technik können leicht zu Entwicklungen führen, die alle Menschen dieser Welt in ihrer Freiheit bedrohen. In früher ungeahnter Weise ist heute die menschliche Freiheit und damit auch die Bildung durch wissenschaftliche und technische Perfektion in der Diktatur bedroht. Wissenschaft und Technik selbst können diktatorisch entarten. "Widerstand ist zu leisten gegen den diktatorischen Anspruch dieser Welt, die solche Freiheit des Menschen nicht dulden will. Widerstand ist zu leisten, wo immer Elemente der rationalisierten Zivilisation den Menschen sich selbst entfremden..."[17]

---

16 Zur Situation..., S.27.
17 Zur Situation..., S.27.

Die Notwendigkeit zur Anpassung ergibt sich schon aus der wachsenden Solidarität aller Menschen, so daß die gesamte Menschheit mit Recht immer mehr als eine einzige Menschheitsfamilie gesehen wird. "Der einzelne, die einzelne Gruppe, die einzelne Nation hat sich in dieser Solidarität übergreifenden Lebensordnungen anzupassen."[18] Durch Technik und Wissenschaft wächst die äußere Einheit der Menschheit. Durch die Technik werden die Entfernungen auf dieser Erde immer leichter und schneller überbrückt. Durch die Wissenschaft wächst das Wissen, das prinzipiell allen Menschen mitteilbar ist.

Der Einheit von Wissenschaft und Technik sollte die freiwillige Einheit der Herzen, der Friede entsprechen, der durch keine Wissenschaft oder Technik allein geschaffen werden kann. Der ganze technische Fortschritt könnte sonst in kurzer Zeit zerstört werden - durch die Technik im Krieg. Der Krieg ist nämlich heute mehr als in früheren Zeiten eine Gefahr für die gesamte Menschheit. "Wir sind objektiv solidarisch, nämlich 'in einem Boot', so daß wir scheitern, wenn wir gegen das gemeinsame Interesse handeln, und wir haben diese Solidarität ins Bewußtsein zu heben und ihr gemäß zu handeln, wenn wir sinnvoll leben wollen. Aber wir können diese sittlich-geschichtliche Solidarität nicht verwirklichen und nicht verantworten, wenn wir nicht zugleich jene Widerstände entwickeln, von denen die Rede war."[19]

Niemand kann dem Erwachsenen die Verantwortung abnehmen, selbst zu entscheiden, wo er sich anpassen soll und wo er Widerstand zu leisten hat. Damit aber der Erwachsene für diese Entscheidung fähig ist, braucht er Kriterien und Orientierungspunkte, nach denen er sich entscheidet. Wie aber soll der Mensch in unserer ethisch pluralistischen Gesellschaft moralisch-ethische Hilfe für seine Orientierung bekommen? Von wem? Das muß er selbst entscheiden! - Gewiß, es gibt auch in unserer pluralistischen Gesellschaft für alle verpflichtende Normen. "Das Grundgesetz der Bundesrepublik hat einen bedeutenden Kanon gemeinsamer verpflichender Grundüberzeugungen postulieren können, obwohl ihre Begründungen bei den verschiedenen Vertretern sehr wesentliche weltanschauliche Unterschiede aufweisen."[20]

---

18 Zur Situation..., S.28.
19 Zur Situation..., S.28.
20 J.Baudrexel, Das weltanschaulich-religiöse Gespräch in der freien Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.1 (1961) H.4, S.10.

Damit der Mensch jene Normen, die alle verpflichten, nicht nur äußerlich beobachtet, sondern innerlich bejahen kann, muß er mit den Begründungen für diese Normen vertraut gemacht werden; aber in "diesen Begründungen spiegelt sich die ganze Geschichte unseres abendländischen Denkens, die wir nicht mehr rückwirkend verändern können."[21] Diese Aufgabe, nach den Begründungen der Normen zu suchen, kann niemals legitim zu einem letzten Abschluß kommen. Eine Gesellschaft, die nach den Begründungen für diese Normen nur die Kinder suchen läßt, für den erwachsenen Menschen aber diesbezüglich nichts mehr anzubieten hat, wird schließlich durch Aushöhlung der gemeinsamen Grundüberzeugungen sich selbst ruinieren. Auch der Erwachsene muß die Möglichkeit haben und es als seine Aufgabe ansehen, nicht nur immer weiter zu lernen, um neues "wertneutrales" Wissen zu erwerben, sondern auch, um in der Fähigkeit zu wachsen, bei ethisch bedeutsamen Fragen selbständig zu entscheiden, wo er jeweils sich anzupassen hat und wo er festen Widerstand zu leisten hat.

Es wäre naiv und verhängnisvoll zugleich, blindlings zu glauben oder vorauszusetzen, daß diese Fähigkeit zum ethisch selbständigen Urteilen von selbst wächst, wenn der Mensch nur möglichst viel "wertneutrales" Wissen durch die exakten Wissenschaften erwirbt. Damit die gemeinsamen Grundüberzeugungen nicht verkümmern, muß auch der erwachsene Mensch sich um ein vertieftes Verständnis dieser seiner Grundüberzeugungen bemühen, so daß er immer besser selbst entscheiden kann, wo Widerstand und wo Anpassung sinnvoll und geboten ist. Ohne Ethik geht das nicht.

Als einzelner und isoliert wird der Erwachsene kaum die Kraft zu einem vertieften Verständnis der tragenden Grundwerte finden. Er muß die Möglichkeit haben, entsprechend seiner religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugung zu wählen, ob und bei wem er für sich Orientierungshilfe suchen will. Wenn es sich also wirklich um eine pluralistische Gesellschaft handelt, muß es eine Vielzahl von Einrichtungen geben, zwischen denen der Erwachsene wählen kann, welche er für diese Orientierungshilfe in Anspruch nehmen will. Eine einzige Institutionalform, die für alle Erwachsenen diese Orientierungshilfe leisten will, wird eher zur Verflachung beitragen, weil sie zu viel von den religiös-weltanschaulich bedingten Fundierungen der allen gemeinsamen Normen ausklammern muß.

---

21 J.Baudrexel, a.a.O., S.10.

Überlieferung. Die Aufgabe, immer wieder neu zu prüfen, wo Anpassung und wo Widerstand zu leisten ist, gilt auch im Hinblick auf die Kräfte und Lebensordnungen, die von der Vergangenheit her auf uns einwirken. Auch hier wäre kritiklose Anpassung oder blinder Widerstand bildungsfeindlich. Der Deutsche Ausschuß bemüht sich, gegenüber der Überlieferung die rechte Mitte zu wahren zwischen Traditionalismus und naiver Fortschrittsgläubigkeit.

Auch hier gilt es, sich nicht durch prinzipielles Mißtrauen gegenüber dem Überlieferten zu isolieren, sondern kritisch zu prüfen, was gut und was böse ist, wo Anpassung zu vollziehen und so Widerstand zu leisten ist. Widerstand ist zu leisten, "wo die reine 'Praxis' oder eine ihrer Ideologien, Psychologismus, Pragmatismus und Soziologismus, die Unterscheidung von gut und böse verwischen und leugnen und die Frage der Wahrheit nicht mehr stellen lassen; wo diese Frage verfälscht wird, indem ein wissenschaftlicher Positivismus die Wahrheit als total erkennbar voraussetzt oder gar nicht mehr nach ihr fragt."[22]

Die Weisheit der Alten und die Kulturgüter früherer Epochen werden in ihrer Bedeutung für die Bildung heute oft übersehen oder total verworfen; durch geistige Entwurzelung kann jedoch weder Bildung noch echter Fortschritt gedeihen. Die Überlieferung gilt es zu erschließen, zu sichten und auf dem richtigen Wege voranzuschreiten. Die Vergangenheit wird ja nicht studiert, um die gute Entwicklung zu bremsen oder rückgängig zu machen, sondern um aus den Erfahrungen anderer zu lernen, um so besser die Gegenwart für die Zukunft gestalten zu können.

Zum Selbstverständnis des Menschen gehört sein Verständnis für seine Herkunft. "Unsere Überlieferung erschließen bedeutet nicht ein geschichtswissenschaftliches Studium dessen, was gewesen ist, sondern ein Verständnis unserer selbst auf unsere eigene Zukunft hin, ein Verständnis sowohl der Kräfte und Motive in uns, die der Einen Welt, ihrer Solidarität und ihrer Struktur zustimmen, als auch derer, die Widerstand gegen sie leisten wollen und sollen."[23] In diesem Zusammenhang macht der Deutsche Ausschuß darauf aufmerksam, daß die "Aufklärung" und die Technik bei uns in Europa schon zur Überlieferung gehören, und zwar zu einer Tradition, die nicht einfach aufgegeben werden kann.

22 Zur Situation..., S.28.
23 Zur Situation..., S.29.

Ausbildung und Bildung. Schließlich wird in dem Gutachten das richtige Verhältnis von Ausbildung und Bildung dargelegt. Als ganz selbstverständlich wird vorausgesetzt, daß Ausbildung und Bildung nicht einfach dasselbe sind. Ausbildung und Bildung sind keine Synonyma. Ausbildung und Bildung sind zwei zu unterscheidende Aufgaben im Leben des Menschen gerade unserer Zeit, aber diese beiden Aufgaben dürfen auf keinen Fall alternativ verstanden werden. Sie gehören vielmehr zusammen und ergänzen sich.

Bildung und Ausbildung sind keine Gegensätze. Sie sind auch nicht zwei total verschiedene Aufgaben, die nichts miteinander zu tun haben. Vielmehr ist heute und in Zukunft Bildung ohne Ausbildung nicht möglich. "In Wahrheit bedarf der Mensch heute aus neuen Gründen sorgfältiger Ausbildung, um elementare Voraussetzungen der Bildung zu gewinnen, und vor allem einer gründlichen Berufs-Ausbildung, um einen Bereich des gesellschaftlichen Lebens zu haben, in dem er zu Hause ist, sich auskennt und originäre unmittelbare Erfahrungen machen kann."[24]

Der Deutsche Ausschuß distanziert sich in diesem Abschnitt über das Verhältnis von Ausbildung und Bildung vor allem von dem neuhumanistischen Bildungsverständnis, in dem Ausbildung und Bildung alternativ verstanden wurden. "Bildung und Ausbildung gelten nicht mehr als einander ausschließende Antinomien, sondern als Ergänzungen, und insofern scheint ein auf die Ausbildung bezogener Leistungsbegriff nicht mehr ohne weiteres und unbesehen ein Abbruch der Bildungsintentionen der Erwachsenenbildung bedeuten zu müssen."[25]

"Ausbildung ist nicht nur für die Bildung wirksam, sie gehört notwendig zur Bildung. Wenn Bildung nämlich die Bereitschaft ist, dem Anspruch der Wirklichkeit gerecht zu werden, dann ist Bildung ohne berufliche Tüchtigkeit, ohne das Wissen, Erkennen und Können, welches im Beruf gefordert ist, undenkbar."[26] Die Konsequenzen für die Praxis aus dieser Zusammengehörigkeit von Ausbildung und Bildung werden leider auch heute noch oft in der Bundesrepublik vernachlässigt.

---

24 Zur Situation..., S.30.
25 W.Strzelewicz, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, in: Strzelewicz / Raapke / Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1961, S.173.
26 L.Kerstiens, Der gebildete Mensch, Freiburg i.Br.1966, S.110.

In seinem Bemühen um das richtige Verhältnis von Ausbildung und Bildung blieb der Deutsche Ausschuß keineswegs allein. "Nach Überzeugung des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen liegt eines der Kernprobleme des deutschen Bildungswesens darin, Bildung und Ausbildung auf allen Stufen in ein ausgewogenes und angemessenes Verhältnis zu bringen, wobei es nicht um ein Nebeneinander, sondern um echte Integration geht."[27] Ausbildung und Bildung sind Aufgaben der Erwachsenenbildung, die sehr eng zusammengehören. "Ausbildung und Bildung sind lebenslängliche Aufgaben, keineswegs nur Jugendpflicht. Wir müssen daher von einer lebenslänglichen Bildung (éducation permanente, lifelong learning) sprechen. Der Mensch ist auch inbezug auf seine Bildung (und die darin eingeschlossene Ausbildung) immer ein werdender, immer unterwegs."[28]

Bildung besagt mehr als Ausbildung. "Gebildet ist immer nur der ganze Mensch."[29] Bei der Ausbildung handelt es sich um die Entfaltung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sinnvoll in die Gesamtvervollkommnung des ganzen Menschen zu integrieren sind, Damit von Bildung die Rede sein kann, muß diese Gesamtvervollkommnung in Freiheit geschehen. Diese Integration zur Gesamtvervollkommnung des Menschen geschieht nicht automatisch, sie ist vielmehr eine wichtige Aufgabe für den Menschen, nämlich die Aufgabe der Bildung. Die Ausbildung der Erkenntnisfähigkeit bewirkt demnach noch nicht automatisch einen Zuwachs an Bildung. "Geht die Erweiterung des Wissens nicht geradezu Hand in Hand mit einer inneren Verarmung des Wertlebens?"[30] Diese sorgenvolle Frage stellen viele Pädagogen heute. Die innere Verarmung des Wertlebens ist aber identisch mit der Verkümmerung des Verantwortungsbewußtseins, der Verantwortungsbereitschaft und der Freiheit. Hier liegt die entscheidende Krise für die Bildung unserer Zeit; denn "Verantwortungsbereitschaft muß heute als unabdingbares Moment der Bildung angesprochen werden."[31] Man kann sogar mit Recht sagen: Die "Tiefe der Verantwortung ist das Maß der echten Bildung."[32]

---

27 Gesamtplan zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens, hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, 2.Aufl. Frankfurt/M. 1964, S.9.

28 W.Bienert, Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.12.

29 E.Lichtenstein, Wissenschaft und Bildung, in: Bildung und Erziehung Jg.6 (1953) S.7.

30 Ders., a.a.O., S.8.

31 W.Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1965, S.70.

32 W.Hammelrath, Volksbildung - Arbeiterbildung, Nürnberg 1954, S.31.

Die menschliche Bildung kann nicht so wie die Ausbildung geplant werden; denn bei der Bildung ist letztlich alles von der Selbständigkeit und Freiheit des einzelnen Erwachsenen abhängig. Für die Bildung gilt: "Gerade diese Nichtverfügbarkeit und Nichtorgansierbarkeit ist die crux aller Bildungsmanager von heute; denn sie alle übersehen, daß Bildung als Selbstverwirklichung der menschlichen Person eben immer Selbstbildung ist und nicht sogenannte 'Fremdbildung'; daß ich also, wenn es um Bildung geht, am anderen gar nichts 'machen' kann, ja ihn gar nicht 'bilden' kann, da er auf Grund seiner Freiheit und Geschichtlichkeit für mich überhaupt nicht verfügbar ist."[33]

Genauso verhängnisvoll wie die neuhumanistische Alternative "entweder Bildung oder Ausbildung" ist auch die positivistische Identifizierung oder Verwechslung von Ausbildung und Bildung. Der Versuch, die neuhumanistische Alternative durch Identifierung von Ausbildung und Bildung zu überwinden, führt nur zu Scheinlösungen, da die Alternative letztlich beibehalten wird, nur daß dann von den positivistischen "Bildungsplanern" nicht mehr die Ausbildung auf Kosten der Bildung vernachlässig wird, sondern umgekehrt: die Bildung wird vor lauter Bemühen um gute Ausbildung nicht mehr als eigenständige Aufgabe erkannt und wahrgenommen.

"Klare Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung"[34] ist fundamentale Voraussetzung, damit weder die Aufgabe der Ausbildung noch die Aufgabe der Bildung übersehen oder vernachlässigt wird. "Bildung ist sinnvolle Lebensorientierung. Ausbildung ist Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Integrierung ist heute das Anliegen."[35] Damit die verantwortungsbewußte und sinnvolle Lebensorientierung nicht vernachlässigt wird, muß sie als eigenständige Aufgabe bei der Vermittlung und Aneigung von Kenntnissen und Fertigkeiten gesehen werden.

Die verantwortungsbewußte Lebensorientierung als Spezifikum der Bildung wird den bildungswilligen Erwachsenen heute zu einer Neueinschätzung und Neubewertung der Ausbildung veranlassen. Anders als in früheren Zeiten ist heute nicht nur die Bildung, sondern auch die intensive weitere Ausbildung eine lebenslange Aufgabe. Das wird in dem Gutachten ganz besonders hervorgehoben.

---

33 F.Stippel, Bildung, in: Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwörth 1966, S.20/21.
34 R.Schwarz, Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute, a.a.O., S.37.
35 Ders., ebd.

Früher lag beinahe die ganze Berufsausbildung vor der Berufsausübung. Erst nach Abschluß der Berufsausbildung begann dann die Berufstätigkeit. Heute gibt es streng genommen keinen Abschluß der Berufsausbildung mehr. Solange der Erwachsene berufstätig ist, bleibt für ihn auch die Aufgabe, sich weiter auszubilden. Die lebenslange Berufsausbildung und die das ganze Leben dauernde Bildung sollen zu einer Einheit integriert werden, so daß sie sich gegenseitig bedingen und ergänzen.

Anhäufung von Wissen und Können durch eine Ausbildung ohne jede ethische Wertung kann zu einem Hindernis für die Bildung werden. Die originären Erfahrungen, die der Mensch in der Ausbildung und im Beruf macht, sind auf das verantwortungsbewußte Gesamtverständnis des Menschen und seiner Welt zu prüfen und selbständig zu werten. "Alles, was ihm so begegnet, kann bildend wirken, wenn es auf seinen eigentlichen Sachverhalt hin befragt, als Repräsentation des Ganzen unserer Welt verstanden und in dem, was es ethisch von uns fordert, ernstgenommen wird."[36]

Zwischen richtiger Ausbildung und echter Bildung besteht kein Gegensatz, in gewisser Hinsicht bedingen sie sich sogar gegenseitig und ergänzen einander. Ausbildung gehört heute notwendig zu jeder Bildung, und Bildung ermöglicht weitere Ausbildung. Dieser Zusammenhang sollte in der Praxis mehr beachtet werden. Das gilt auch für die "Umschulung" der Erwachsenen, die eine besonders intensive Form der weiteren Ausbildung darstellt. "Jeder Um-Ausbildung entspricht die Chance einer Erweiterung der Bildung. Die Erwachsenenbildung muß dem einzelnen helfen, die Umschulung für seine Bildung fruchtbar zu machen und ihn zugleich durch Bildung fähiger zu machen, sich umzuschulen."[37]

Auch hier wird in dem Gutachten wieder vorausgesetzt, daß Bildung mehr als Ausbildung ist, daß die Umschulung nicht automatisch eine Erweiterung der Bildung mit sich bringt, sondern daß es sich hier um eine Chance handelt, die der einzelne Erwachsene verantwortungsbewußt wahrnehmen soll. - Gerade die NS-Zeit in Deutschland ließ offenkundig werden, daß gute Ausbildung und dadurch erworbene Fachkenntnisse und Fertigkeiten barbarisch mißbraucht werden können. Die Integrierung und damit die Einheit von Ausbildung und Bildung kommt nicht von selbst, sie ist vielmehr die eigentliche Aufgabe.

36 Zur Situation..., S.30.
37 Zur Situation..., S.31.

5) Die moderne deutsche Erwachsenenbildung

Ursprünge der modernen deutschen Erwachsenenbildung. Schon seit Jahrtausenden gab es in allen Kulturen und bei allen Völkern in irgendeiner Form Erziehung der Kinder und auch eine Weiterbildung der Erwachsenen. "Erwachsenenbildung ist, ihrer Sache nach, so alt wie das Menschengeschlecht selbst. Die überlieferten Zeugnisse vergangener Epochen beweisen, daß diese banale Feststellung mit der Wirklichkeit übereinstimmt."[1]

Verantwortungsbewußte Lebensorientierung und auch der Dialog als Charakteristika der Erwachsenenbildung sind gewiß keine Erfindung der Neuzeit. Sie wurden schon, wie K.G.Fischer weiter erklärt, im Altertum als Aufgaben der Erwachsenen gepflegt. "Von besonderer Eindringlichkeit und Beredtsamkeit sind die Sokratischen Dialoge, nichts mehr und nichts weniger als Niederschriften von Bildungsprozessen, die sich zwischen erwachsenen Menschen ereigneten und heute wie zu Lebzeiten des Sokrates inhaltlich und in ihrer methodischen Durchführung modellhaft das Geschehen von Erwachsenenbildung darstellen."[1]

Der Mangel an Reflexion über die Bildungsziele verleitet auch heute noch manchmal Theoretiker der Erwachsenenbildung dazu, nur ihr eigenes - unbewußtes - Bildungsziel gelten zu lassen und von daher das Bildungsbemühen früherer Epochen und anderer Kulturen zu messen oder ganz zu übersehen.

Hochkulturen waren auch Blütezeiten der Erwachsenenbildung. Diese Bildung der Erwachsenen geschah in vergangenen Epochen vor allem beim Zusammenleben und Zusammenarbeiten der Erwachsenen. Das reale Geschehen der Erwachsenenbildung ist viel älter als alle Theorien darüber. "Eine Erwachsenenbildung gab es, seit und solange der Bildungswille des Menschen lebendig war, doch vollzog sie sich zwanglos und unsystematisch im Rahmen der Lebensformen, etwa durch Gespräche mit Persönlichkeiten, die größere Kenntnisse, einen erweiterten Gesichtskreis und tiefere Lebensweisheit besaßen oder auch auf dem Wege der Selbstbildung in eigener, frei gewählter Weise (Lektüre usw.) sich Bildung erworben hatten."[2]

---

1 K.G.Fischer, Wo steht die Erwachsenenbildung heute? Weinheim und Berlin 1956, S.13.

2 Das Bildungsprogramm des VkdL 1964, hrsg. vom Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, Paderborn o.J. (1964), S.109.

Auch die bewußt angestrebte Erwachsenenbildung gab es nicht erst in der Neuzeit. Sokrates z.B. intendierte systematisch die Bildung der Erwachsenen, die auf ihn hörten. Gerade auf dem Gebiet der religiös-weltanschaulichen Lebensorientierung gab es schon sehr früh eine systematisch ausgebaute intentionale Erwachsenenbildung.

Die intentionale Erwachsenenbildung früherer Epochen bekam jeweils eine besondere Bedeutung durch die Konfrontation der einen Kultur mit einer anderen und durch die politischen und religiösen Reformbestrebungen. "Wenn neue politische, religiöse, wirtschaftliche oder kulturelle Lehren, Haltungen oder Verhältnisse sich wellenförmig in relativ kurzer Zeit durchsetzen, also auch die noch anders erzogenen zeitgenössischen Erwachsenen erfassen, so ist das mit oft umfangreichen Erwachsenenbildungsaktionen verbunden."[3]

Weder im Altertum noch im Mittelalter herrschte die Auffassung, daß nur der junge Mensch bildungsfähig sei, der Erwachsene aber eine abgeschlossene Bildung habe oder ungebildet bleibe. "Für die großen Denker der Antike war es eine Selbstverständlichkeit, daß der Mensch in jeder Altersstufe 'gebildet' werden könne, und daß es zu Lebzeiten kein Ende der Bildung gebe. In der frühen und hohen Zeit unserer abendländisch-europäischen Geistesgeschichte wurde diese Ansicht immer wieder erneuert und bekräftigt, und sie galt bis in die jüngste Vergangenheit."[4]

Das Altertum und das Mittelalter kannten nicht die abgeschlossene Bildung, schon eher eine abgeschlossene Ausbildung, obwohl damals auch die Grenzen zwischen der Berufsausbildung und der Berufsausübung nicht so starr waren wie im 19. Jahrhundert. "Offenbar brachte es das voll ausgebaute allgemeine Schulsystem innerhalb der letzten hundert Jahre (u.a. mit Einrichtungen der Berufsbildung) mit sich, daß man von 'abgeschlossener Bildung' zu sprechen begann, was sich allerdings (dem Sinne nach) lediglich auf die Schulbildung beziehen konnte."[4] Aber nicht jede fertige Berufsausbildung bekam in der Neuzeit den neuen Adelstitel "Bildung" und die aus dem Adelstitel abgeleiteten Privilegien, sondern nur die in einer Hochschule erworbene Berufsausbildung.

---

3 W.Schulenberg, Erwachsenenbildung, in: Pädagogik, Das Fischer Lexikon Bd.36, hrsg. von H.H.Groothoff, Frankfurt/M.1964, S.68.
4 E.Vetter, Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung heute, München 1960, S.4.

Das Ideal der abgeschlossenen Bildung und die Bezeichnung "Gebildeter" als Privileg für einen erfolgreichen Absolventen der Hochschule wurde erst nach der rationalistischen Profanierung des ursprünglich religiösen Bildungsverständnisses gesellschaftlich bedeutsam. An die Stelle der angeborenen Adelsprivilegien traten nach der Aufklärung im Neuhumanismus die in der Jugend angelernten "Bildungsprivilegien".

Das Datum, mit dem die einzelnen Theoretiker der Erwachsenenbildung den Beginn der Erwachsenenbildung bezeichnen, hängt oft davon ab, was sie jeweils mit dem Wort Bildung meinen. "Wie Erwachsenenbildung zu definieren sei, ist nach wie vor umstritten. Das rührt natürlich auch daher, daß eine Definition nicht gegeben werden kann, ohne die Inhalte und Ziele der Bildungsart anzugeben. Hinter dem dadurch aufgeworfenen erkenntnistheoretischen Problem steckt die für unsere Zusammenhänge wichtige Einsicht," erklärt J.Duss- von Werdt, "daß alle Erwachsenenbildung ein bestimmtes Wertsystem einschließt, zu dem sich auch ihre Definition bekennen muß, wenn sie überhaupt etwas aussagen will."[5]

Die Vorstellungen von der Bildung sowie von der Vervollkommnung des erwachsenen Menschen und von der Rolle, welche dabei dem Erkennen zukommt, waren in den einzelnen Kulturen - zeitlich und räumlich gesehen - sehr verschieden. C.A.Werner weist daher mit Recht für das Verständnis der modernen deutschen Erwachsenenbildung weit zurück in die abendländische Geistesgeschichte; denn "Nur wer um die Vergangenheit weiß, kann die Zukunft gestalten."[6]

Sind manche Fehler in der deutschen Volksbildung zwischen den beiden Weltkriegen nicht vielleicht auch eine Folge der geistesgeschichtlich entwurzelten Bildungskonzeptionen? "Wir müssen weit zurückgehen und die Ursprünge deutscher Volksbildung aufsuchen. Es genügt keineswegs, die Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik etwa mit der industriellen Revolution beginnen zu lassen, als ob sie erst mit der Arbeiterfrage in Erscheinung getreten sei... Erwachsenenbildung hat es immer gegeben, nicht nur funktionale, sondern auch aktive und intentionale, bei allen Völkern und zu allen Zeiten."[7]

---

5 J.Duss- von Werdt, Ehe- und Elternbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Elternbildung Bd.I, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.61.

6 C.A.Werner, Handbuch der Erwachsenenpädagogik Bd.I, Köln und Berlin 1959, S.74.

7 Ders., a.a.O., S.73.

Eine große Verschiedenheit zeigt sich nicht nur zwischen der europäisch-abendländischen und den mannigfaltigen Formen der außereuropäischen Erwachsenenbildung, sondern auch die Ursprünge der deutschen Erwachsenenbildung sind sehr verschieden und in ihren Auswirkungen bis in unsere Zeit bemerkbar. In Europa und speziell in Deutschland kamen vor allem zwei Bildungskonzeptionen zur Geltung, die sich gegenseitig durchdrangen, aber auch verdrängten oder überformten: Die Bildungskonzeption der Griechen einerseits und das jüdisch-christliche Bildungsverständnis andererseits.

Typische Vertreter der griechischen Bildungskonzeption, die Europa stark beeinfluß hat, sind Platon und der in seinen Dialogen zu Wort kommende Sokrates. Sie betonen die Erkenntnis des Menschen als Wesensschau der Ideen,versäumen aber das Erkennen des geschichtlich Personalen. Sie vernachlässigen auch das ganz konkrete Tun, so daß die Vervollkommnung des Menschen durch das rechte Tun kein Problem zu sein scheint, wenn nur das richtige Erkennen da ist. Das ethisch richtige Tun wird zur selbstverständlichen Folge des rechten Erkennens. Auch die Arbeit als Broterwerb wird in diesem Bildungsverständnis gering eingeschätzt. Die körperlich arbeitenden Sklaven vor allem hielt man bei den alten Griechen für Ungebildete, für die es keine Bildungschancen gab. Alle Nichtgriechen galten als Barbaren.

Diese Bildungskonzeption der alten Griechen hat nachhaltig das deutsche Bildungsdenken beeinflußt und fand im Neuhumanismus eine Spätblüte. Bei ihm liegt der Akzent nicht nur auf dem Erkennen vor dem ethisch richtigen Tun; sondern Bildung wird bei ihm beinahe in Antinomie gesehen zur beruflichen Ausbildung und erst recht zum beruflichen Tun. Mit einiger Verspätung dominierte der Neuhumanismus dann in den deutschen Volkshochschulen der "neuen Richtung" von 1918 bis nach dem zweiten Weltkrieg, etwa bis 1960.

Von diesen Volkshochschulen, die auch nach 1960 noch nicht ganz ausgestorben sind, schreibt J.H.Knoll: "Im Grunde wird ein popularisierter und oft vordergründiger Neuhumanismus kultiviert, der sich von den 'herben Realitäten' abwendet und sich in esoterischem Bildungshochmut verliert."[8]

---

8 J.H.Knoll, Der Horizont des Dritten Bildungsweges, in: Knoll / Siebert / Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.7.

Im jüdischen und ursprünglich christlichen Denken hat das rechte Tun eine viel größere Bedeutung für die Vervollkommnung des Menschen als bei den Griechen. Das richtige Verhalten und Handeln sei nicht einfach eine notwendige Folge des rechten Erkennens, sondern eher umgekehrt: Wer recht handele, dem werde Einsicht und Weisheit zuteil. Das Entscheidende sei das richtige Verhalten gegenüber Gott, dem Mitmenschen und der Welt. Dem entspricht im Neuen Testament der Primat der Liebe vor dem Glauben, während bei den Griechen die Klugheit als erste und wichtigste Tugend gilt.

Im Gegensatz zu den griechischen Sklaven gibt es im Bildungsverständnis des Neuen Testamentes keine minderwertigen Menschen, die von der Berufung zur personalen Vollendung ausgeschlossen sind. Jesus Christus wird dargestellt als Bruder und Erlöser, als der Befreier aller Menschen. Hier liegt eine wichtige geistesgeschichtliche Wurzel der durch die Aufklärung und in der Französichen Revolution verkündeten Menschenrechte "Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" und damit auch ein Ursprung der modernen deutschen Erwachsenenbildung, die sich dieses ihres Ursprungs oft nicht genügend bewußt wird, weil diese Menschenrechte zeitweilig im Namen desselben Neuen Testamentes - wenn auch irrtümlich - bekämpft wurden.

W.Grözinger meint, der berühmte deutsche Philosoph und Kardinal Nikolaus von Kues sei der Begründer der abendländischen Erwachsenenbildung.[9] Vor allem mit seinen 1450 geschriebenen Büchern "Idiota de sapientia","Idiota de mente" und "Idiota de staticis experimentis" ist der Cusaner zwar ein wichtiger Vorläufer der modernen europäischen Erwachsenenbildung. Er ist jedoch nicht ein Begründer der abendländischen Erwachsenenbildung, sondern geistesgeschichtlich nur ein wichtiges Bindeglied zwischen der älteren und der modernen Erwachsenenbildung.

Wie nämlich die Aufklärung nicht den Anfang der Philosophie darstellt, so ist auch die moderne Erwachsenenbildung nicht der Beginn der Erwachsenenbildung. Das wird von manchen Theoretikern der Erwachsenenbildung übersehen. Rein willkürlich verabsolutieren sie das eine oder andere Merkmal der modernen Erwachsenenbildung, so daß es in früheren Zeiten und in den von der Aufklärung nicht beeinflußten Kulturen keine eigentliche Erwachsenenbildung gab und - per definitionem - auch nicht geben konnte.

---

9 W.Grözinger, Der Weg zur Allgemeinbildung, München 1951, S.1.

Die moderne deutsche Erwachsenenbildung entfaltete sich erst langsam aus der Aufklärung, eng verknüpft mit der Entwicklung der Industriegesellschaft im 19. Jahrhundert.[10] Sie kann schematisch in drei Perioden eingeteilt werden:
Die extensive Volksbildung bis 1918.
Die intensive Volksbildung von 1918 bis 1960.
Die pluriforme Erwachsenenbildung seit 1960.

Dem Wechsel von einer Periode zur anderen ging natürlich jeweils eine längere Zeit der Vorbereitung voraus. Die Übergänge sind fließend. Besonders für den Beginn der ersten Periode läßt sich daher kaum eine genaue Jahreszahl angeben.

Die extensive Volksbildung bis 1918 ist eine Frucht der Aufklärung mit ihrer Proklamation der Menschenrechte und der damit verbundenen technisch-zivilisatorischen Entwicklung.[11] Die in der Aufklärung zum Durchbruch gekommene "neue Konzeption des auf Freiheit und Gleichberechtigung angelegten Menschen"[12] führte dazu, "den Gedanken der Bildung für alle Menschen einzubeziehen und die soziale Funktion der Bildung im Hinblick auf eine freiere Staats- und Gesellschaftsordnung neu zu durchdenken."[13]

Das Schlagwort "Wissen ist Macht" und das Bemühen, jegliche Unterdrückung von Menschen durch Verbreitung von Wissen radikal zu überwinden, ist typisch für die extensive Volksbildung, die deshalb auch verbreitende Volksbildung genannt wird. Kennzeichnend für diese extensive Volksbildung ist neben dieser guten Absicht aber auch "der blinde Glaube an die Allmacht der Vernunft und der blinde Glaube an den unaufhaltsamen Fortschritt."[14]

Daneben gab es im 19. Jahrhundert in der deutschen Erwachsenenbildung Bestrebungen, die auch auf der Grundlage der Menschenrechte Bildung für alle anstrebten, aber das Dogma von der Allmacht der Vernunft und dem unaufhaltsamen Fortschritt verwarfen. Das waren vor allem die verschiedenen Richtungen der religiösen Erwachsenenbildung. Sie standen im krassen Gegensatz zu diesem "blinden Glauben", in dem sie keinen Fortschritt, sondern eher Kulturzerfall und eine Gefahr für die echte Bildung sahen.

---

10 Vgl. F.Balser, Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1959, vor allem S.35ff. - F.Balser gehört zu den Autoren, die in der modernen Erwachsenenbildung die eigentliche Erwachsenenbildung sehen, so daß es vorher keine echte Erwachsenenbildung gab.
11 Vgl. F.Balser, a.a.O., S.48.
12 Vgl. F.Balser, a.a.O., S.11-17.
13 F.Balser, a.a.O., S.47.
14 Zur Situation..., S.21.

Die Vertreter der religiösen Erwachsenenbildung waren damals aber vorwiegend defensiv ausgerichtet. - Erfolgreicher gegen den rationalistischen "blinden Glauben an die Allmacht der Vernunft" waren zunächst die Neuhumanisten. Im 19. Jahrhundert waren aber auch die Neuhumanisten in der Volksbildung nicht dominierend - wie in den Universitäten und Gymnasien.

Die deutsche Volksbildung hinkte damals weit hinter der allgemeinen geistesgeschichtlichen Entwicklung her. Die Aufklärung und der Rationalismus des 18. Jahrhundert kamen in der deutschen Volksbildung erst im 19. Jahrhundert zum Tragen. Der Neuhumanismus, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts vor allem durch W.von Humboldt für die deutschen Universitäten und Gymnasien maßgebend wurde, kam in der deutschen Volksbildung erst ein Jahrhundert später zum Durchbruch.

Das ist wohl auch mit ein Grund dafür, daß in Deutschland die Zusammenarbeit von Universität und Volksbildung - wie damals die Erwachsenenbildung genannt wurde - nicht so gut gelang wie in anderen Ländern, etwa in England.[15]

Die intensive Volksbildung von 1918 bis 1960. Durch die vier katastrophalen Jahre des 1. Weltkrieges erlitt der blinde Fortschrittsglaube in der deutschen Volksbildung seine entscheidende Niederlage. Dazu bemerkt W.Kindt: "Erst die Erschütterungen des ersten Weltkrieges ließen die Einsicht in weiteren Kreisen der deutschen Volksbildner wachsen, daß der aufklärerische Optimismus der ersten, extensiv arbeitenden Welle der deutschen Volksbildungsarbeit einen Irrweg bedeutete."[16]

Die Vorherrschaft der extensiven Volksbildung, die alles von der Verbreitung des Wissens - vor allem des naturwissenschaftlichen und technischen Wissens - erwartete, brach nach dem 1. Weltkrieg zusammen, und die neue Richtung kam auf den Volkshochschulen sehr schnell in Führung. Damit begann der Siegeszug des Neuhumanismus in den deutschen Volkshochschulen. Den Vertretern der alten, extensiven Volksbildung wurden jetzt ihre Mängel und ihre Schwächen schonungslos vorgehalten.

---

15 Vgl. dazu z.B. R.Peers, Die Erwachsenenbildung in England, Stuttgart 1963; - F.Mockrauer, Die Schwedische Erwachsenenbildung und der Staat, Stuttgart 1962; - N.F.S.Grundtvigs Volkshochschule. Eingeleitet von E.Weniger, Kleine pädagogische Texte Bd.9, hrsg. von E.Blochmann u.a., 2.Aufl. Weinheim 1962.

16 W.Kindt, Standortbestimmung in der Volksbildungsarbeit, in: Freie Volksbildung Jg.1 (1947) S.92.

Die Vertreter der "neuen Richtung" - auch intensive oder gestaltende Volksbildung genannt - enthüllten schonungslos die geistige Verflachung der alten, extensiven Volksbildung, die nur Wissenschaft verbreiten wollte. So schrieb z.B. R. von Erdberg im Jahre 1920: "Es wurde eine Ehrfurcht vor dem Wissen gezüchtet mit dem Erfolg, daß Wissen am Ende als die letzte Offenbarung hingenommen wurde, die der Seele für ihre letzten und tiefsten Bedürfnisse zuteil werden konnte... Auch hierin erkennen wir den Einfluß der Aufklärung."[17]

Den Verbreitern der Wissenschaft in der Volksbildung wurde jetzt ein "Dilettantismus der Bildung"[18] vorgeworfen. Die Bedeutung der geistigen Situation des einzelnen für die individuelle Aneignung der Wissenschaft und der Kulturgüter wurde neu entdeckt. Die alte, extensive Volksbildung hatte nämlich übersehen oder nicht genügend berücksichtigt, "daß die Bildung vom Menschen aus eingestellt werden muß."[19]

Die religiös-weltanschauliche Überzeugung des einzelnen sei nicht einfach ein Produkt der Wissenschaft; sie solle und könne es auch gar nicht sein, so lehrten die Vorkämpfer der intensiven Volksbildung. Bei der religiös-weltanschaulichen und auch bei der politischen Überzeugung des Individuums müsse die Volksbildung einsetzen, um "jedem einzelnen zur vollen Entfaltung der ihm von der Natur verliehenen Anlagen zu verhelfen."[20]

Die alte, extensive Volksbildung wollte allein durch die neu entdeckten exakten Wissenschaften Bildung vermitteln. Sie wollte Meinungen und Glaubensüberzeugungen durch Wissen ersetzen und überwinden. Alle religiös-weltanschaulichen und alle politischen Meinungsverschiedenheiten sollten von der Volksbildung ferngehalten werden. "Die 'Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung' (1871) sollte die breiten Massen des Volkes durch Vorträge und Volksbüchereien bilden. Diese Bildungsarbeit sollte 'neutral' sein, also den politischen und religiösen Streitfragen gegenüber strikte Zurückhaltung üben."[21]

---

17 R. von Erdberg, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: J.Henningsen, Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.22. - In diesem Sammelband finden sich ferner Beiträge einiger anderer Anführer der neuen Richtung: Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy.
18 R.von Erdberg, a.a.O., S.23.
19 Ders., a.a.O., S.35.
20 Ders., a.a.O., S.35.
21 Zur Situation..., S.10.

Die extensive Volksbildung wollte durch die uniformierenden exakten Wissenschaften die Einheit des Volkes herstellen oder garantieren. "Der Versuch der alten Richtung, durch Ausschaltung aller weltanschaulichen und politischen Fragen eine gemeinsame Basis aller Bevölkerungsgruppen herzustellen, mußte fehlschlagen. Jede Meinungsäußerung, die über das bloße Referieren wissenschaftlicher Ergebnisse hinausgeht, kann durch die Weltanschauung des einzelnen ideologisch gefärbt werden. Diese Einsicht gehört zu den Verdiensten der neuen Richtung."[22]

Den Vorkämpfern der neuen Richtung war Religion nicht mehr "Opium des Volkes" wie für viele Theoretiker der extensiven Volksbildung. Die religiös-weltanschaulichen Überzeugungen und die wissenschaftlich nicht stringent beweisbaren Werterkenntnisse wurden jetzt in der neuen Richtung als Bestandteil und vordringliche Aufgabe der Weiterbildung gesehen.

"In der Erkenntnis der weltanschaulich wertenden Haltung des Menschen im Bildungsprozeß war sich katholische Erwachsenenbildung einig mit der Neuen Richtung, die durch die entscheidende Haltung der katholischen Volksbildner in dieser Frage verstärkt wurde."[23] Trotzdem kam die intensive Volksbildung mit der religiösen Volksbildung - speziell der katholischen Volksbildung - nicht zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit, wenn wir von einigen wenigen Ausnahmen absehen.

Die Schuld für diesen Mangel an Kooperation lag auf beiden Seiten. Von der katholischen Volksbildung wurde damals die "gemeinsame weltanschauliche Grundlage", die für die Bildung in vieler Hinsicht wertvoll sein mag, zu einseitig und exklusiv gefordert, so daß es nicht selten zur Abkapselung und Isolierung kam. In der katholischen Volksbildung der Weimarer Republik vertraten viele die Meinung, "Bildungsarbeit könne nur von einer gemeinsamen weltanschaulichen Grundlage her geleistet werden, im Gegensatz zur Neuen Richtung, die die weltanschauliche Verschiedenheit im Bildungsgespräch der Arbeitsgemeinschaft voraussetzte, wobei der Wille zur Schaffung gemeinsamer geistiger Grundlagen das einende Moment war."[24]

---

22 H.Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Päd. Rundschau Jg.21 (1967) S.398.

23 W.Niggemann, Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967, S.351-352.

24 Ders., a.a.O., S.352.

Das eigentliche Hindernis für eine gute Zusammenarbeit der verschiedenen Richtungen in der Volksbildung der Weimarer Republik war jedoch die Dominanz des Neuhumanismus mit der ihm eigenen Tendenz zum Individualismus in der "neuen Richtung". Als Neuhumanisten verkannten die Vertreter der neuen Richtung die jeweils spezifische Bildungsaufgabe der religiösen Gemeinschaften und auch der politischen Parteien. Sie sahen in der Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Gemeinschaften und der politischen Parteien vor allem Gefahren für die Volksbildung. Die diesen Gemeinschaften jeweils eigene Bildungsaufgabe wurde von der neuen Richtung monopolistisch usurpiert. Daher wurde alle Bildungsarbeit außerhalb der Volkshochschulen derneuen Richtung zur "Schulung" degradiert.

Die Neuhumanisten akzeptierten die religiösen und politischen Gemeinschaften zwar in ihrer Existenz; aber echte Bildungsarbeit, welche der intensiven Volksbildung gleichrangig wäre, sahen sie in diesen Gemeinschaften nicht und - das ist entscheidend - erwarteten sie von diesen Gemeinschaften auch nicht, solange sie Eigeninteresse wahrnahmen. "Es braucht nicht hervorgehoben zu werden, daß damit kein Urteil über die Wirksamkeit der Kirchen und ihren volksbildnerischen Wert gefällt sein soll. Sie liegt auf einer anderen Ebene."[25] So versuchten die Vertreter der neuen Richtung die Kirchen zu beschwichtigen. Hauptaufgabe der Kirchen sei ja Propaganda, Schulung und Erziehung für eigene Ziele. Die Volkshochschulen der neuen Richtung dagegen wollen nur "reine Bildungsarbeit".[26]

Von daher habe sich das Verhältnis der neuen Richtung zu jenen Gemeinschaften zu gestalten. "Ähnlich wie zur konfessionellen Gruppe gestaltet sich das Verhältnis der neuen Richtung zur politischen Gruppe. Was dort von der Gewinnung von Anhängern für eine bestimmte Kirche gesagt wurde, gilt hier von der Gewinnung von Anhängern für eine bestimmte politische Partei. Auch hier soll nicht verkannt werden, daß jede politische Partei versuchen muß, Anhänger zu gewinnen... Politische Parteierziehung wird ihr zur Notwendigkeit. Reine Bildungsarbeit ist, bei allem Einfluß, den sie auf die Bildung der einzelnen haben mag, auch sie nicht."[26]

---

25 R.von Erdberg, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen, in: J.Henningsen, Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.59.
26 Ders., ebd. S.60.

M.R.Vogel konnte schon für die neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts Neugründungen in der Volksbildung nachweisen, welche die Vorherrschaft der sogenannten neuen Richtung vorbereiteten.[27] Er erklärt das Verhältnis der neuen zur alten Richtung, der intensiven zur extensiven Volksbildung, als Konfrontation des idealistischen Individualismus mit dem materialistischen Kollektivismus. "Die Neugründungen der neunziger Jahre haben sich, insgesamt gesehen, als die Schöpfer der großen Antithesen im Volksbildungswesen herausgestellt. Sie trugen die das 19. Jahrhundert durchherrschenden Gegensätze von Idealismus und Materialismus, von Individualismus und Kollektivismus in die Volksbildung hinein."[28]

Das Verhängnisvolle dabei war die Einseitigkeit und Exklusivität beider Richtungen. "Neben eine ausschließlich dem Herrschaftswissen dienende, pragmatisch motivierte Bildungsarbeit stellten sie eine ausschließlich das Bildungswissen pflegende, ethisch motivierte. Als Bestimmungsgrund der Bildungsarbeit sahen sie entweder ausschließlich das Individuum oder ausschließlich die Gesellschaft."[28]

Diese falsche Alternative beeinflußte auch noch die deutsche Erwachsenenbildung nach dem 2. Weltkrieg. "Die von den Neugründungen der neunziger Jahre geschaffene Schein-Alternative von Einzelmensch und Gesellschaft als jeweils angenommener Urgrund der Volksbildungsarbeit wirkt also bis heute ungebrochen fort. Mit ihr spiegelt das freie Volksbildungswesen eine Antithetik der Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts, in deren Prozeß eingebettet sie sich entwickelte, die Antithetik von Individualismus und Kollektivismus."[29]

Beiden Richtungen gemeinsam war die dem Individualismus und dem Kollektivismus innewohnende Tendenz zur uniform verstandenen Volksgemeinschaft, die durch Summierung innerlich isolierter Individuen entsteht, wobei die eine Richtung den Akzent mehr auf die so verstandenen Individuen, die andere auf das aus solchen Individuen gewordene Ganze legte. Die tiefere Sicht der Personalität des Menschen, der nur in Freiheit zu echter Gemeinschaft und nur in personaler Gemeinschaft zu echter Freiheit kommt, blieb beiden Richtungen fremd.

---

27 M.R.Vogel, Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert, Stuttgart 1959.
28 Ders., a.a.O., S.110.
29 Ders., a.a.O., S.108.

Die alte und die neue Richtung in der Volksbildung sahen in ihrem Bildungsbemühen die Volksgemeinschaft zu uniform, da sie die Vielfalt der religiösen Gemeinschaften und der politischen Parteien nicht als echte Bildungsgemeinschaften anerkannten, sondern in dieser Vielfalt eine Gefahr der Zersplitterung fürchteten, die es zu überwinden galt. Gerade dadurch verstärkten sie die den religiösen und politischen Gemeinschaften gewöhnlich innewohnende Tendenz zum Gruppenegoismus, da sie die berechtigten Interessen und die jeweils spezifischen Bildungsaufgaben dieser Gemeinschaften nicht als gleichrangig anerkannten.

Durch diese Feststellung sollen die Verdienste der neuen Richtung nicht geleugnet oder geschmälert werden. Die neue Richtung führte in der deutschen Volksbildung zu einer positiveren Neueinschätzung der religiös-weltanschaulichen Überzeugung für die Bildung. "In der Zeit vor 1918 galt es unter Erwachsenenbildnern im außerkirchlichen Raum als ausgemacht, religiöse Gehalte möglichst peinlich zu meiden oder nur in kühlster Distanz zu behandeln - in der ängstlichen Erwartung, sie könnten als sozialer Sprengstoff oder als Mittel intellektueller Vernebelung dienen."[30]

Die religiöse und die politische Abstinenz der alten Richtung wurde durch die neue Richtung nach 1918 in der Volksbildung überwunden. Aber auch die Volksbildner der neuen Richtung mußten bald scheitern, weil sie die politische und die religiös-weltanschauliche Bildungsarbeit der Volkshochschulen, die jetzt allein für alle Erwachsenen "reine Bildungsarbeit" leisten sollten, falsch einschätzten. Sie übersahen, daß sie sich selbst durch ihren Anspruch,auf diesem Gebiet allein "reine Bildungsarbeit" zu leisten, einerseits eine Aufgabe aufbürdeten, die weit über ihre Möglichkeiten und Kräfte ging, daß sie andererseits gerade durch diesen ihren Monopolanspruch auf die "reine Bildungsarbeit" mit den Parteien und Kirchen - vor allem mit der katholischen Kirche - nicht zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen konnten.

Die Vertreter der neuen Richtung wollten Volk-Bildung durch Volksbildung; aber, so erklärt W.Picht mit Recht, "der geschichtliche Vorgang der Volkwerdung begibt sich auf anderen Schauplatz und erwächst aus anderen Kräften."[31]

---

30 F.Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1965, S.57.

31 W.Picht, Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1950, S.238.

Gewiß, die demokratischen Parteien der Weimarer Republik haben versagt; aber sind nicht auch die Volksbildner der neuen Richtung mitschuldig, die jene echte politische Bildungsaufgabe der demokratischen Parteien nicht als ein Anliegen erkannten, das ihnen niemand abnehmen kann, die statt dessen alle "reine Bildungsarbeit" allein für ihre Volkshochschulen beanspruchten? Die Volkshochschulen der neuen Richtung wollten leisten, was primär Aufgabe der religiös-weltanschaulichen Gemeinschaften und der demokratischen Parteien ist: religiöse und politische Erwachsenenbildung.

Dieselben Volkshochschulen vernachlässigten oder leugneten ganz ihre wichtigste Aufgabe: Wissensvermittlung für berufliche Weiterbildung und Umschulung - mit staatlich anerkannten Zeugnissen. Durch ihren Anspruch und ihr Bemühen, in den Volkshochschulen der neuen Richtung allen Erwachsenen alles zu bieten, wurden nicht nur die religiösen Gemeinschaften und die demokratischen Parteien irritiert. In den Volkshochschulen der neuen Richtung wurde so langfristiges systematisches Arbeiten und Lernen vernachlässigt.

Die Vertreter der neuen Richtung befürchteten ständig eine Verschulung der Volkshochschulen, von der dem Neuhumanismus eigenen Angst vor der beruflichen Weiterbildung als Hindernis für die "reine Bildungsarbeit" ganz zu schweigen. Bei der Berufsbildung seien ja nicht nur irgendwelche, sondern utilitaristische, niedere Interessen und Ziele maßgebend, so daß dadurch"reine Bildung" unmöglich werde. Daß durch Bildung um der Bildung willen auch ein individualistischer Egoismus gepflegt werden könne, fürchteten die Neuhumanisten weniger.

Auch nach der NS-Zeit blieb der Einfluß des Neuhumanismus in den deutschen Volkshochschulen lange bestimmend. Vielfach knüpfte man nach dem 2.Weltkrieg wieder da an, wo man 1933 zwangsweise aufhörte. Die Volkshochschulen, die sich am 17.6. 1953 im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. zusammenschlossen, beanspruchten durch manche ihrer Mitarbeiter, die für die Interessen dieses Verbandes eintraten, einen Monopolanspruch für die "freie Erwachsenenbildung"; aber die weitere Entwicklung zur pluriformen Erwachsenenbildung konnten sie nicht aufhalten.

Pluriforme Erwachsenenbildung seit 1960. Die Bemühungen in der Erwachsenenbildung, die seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland immer stärker wurden und schließlich 1960 die Oberhand gewannen, möchte ich pluriforme Erwachsenenbildung nennen. Das Wort pluriform bezieht sich dabei nicht auf die Selbstbildung des einzelnen Erwachsenen, der als ein und derselbe zur Selbstverwirklichung kommen soll; pluriform bezieht sich vielmehr auf Erwachsenenbildung, insofern damit die Gesamtheit aller Einrichtungen und Bemühungen bezeichnet wird, durch welche dem einzelnen Erwachsenen bei seiner Selbstbildung in Eigenverantwortung und Freiheit Hilfe angeboten wird.

Das Wort Erwachsenenbildung ersetzte nach dem 2.Weltkrieg ziemlich schnell das Wort Volksbildung. Seitdem bezeichnet das Wort Erwachsenenbildung: 1. Die Selbstbildung des Erwachsenen, und 2. die Gesamtheit aller Einrichtungen und Bemühungen, deren Ziel es ist, dem Erwachsenen bei seiner Selbstbildung zu helfen. Man mag diese Zweideutigkeit des Begriffes bedauern, ändern wird man dadurch kaum etwas.

Der Sprachgebrauch entstand auch nicht zufällig. So wahr es nämlich einerseits bleibt, daß niemand einen anderen bilden kann, es sei denn, er bilde sich selbst in Freiheit und Eigenverantwortung, so bleibt auch andererseits gültig: der Mensch kann nur sich selbst in Freiheit und Eigenverantwortung bilden, wenn er irgendwie in Kommunikation mit anderen Personen steht, wenn er die Bildungshilfe anderer erfährt. Selbstverwirklichung und damit auch Bildung ist unmöglich in der Vereinzelung der Isolation, in der menschliches Leben verkümmert.

Bildung ist immer primär Selbstverwirklichung in Freiheit, also Selbstbildung. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung helfen dabei dem Erwachsenen, bieten Lebenshilfe, Orientierungshilfe; aber "Lebenshilfe durch Bildung ist immer Hilfe zur Selbsthilfe, Bildung zur Selbstbildung."[32] Deshalb hängt es auch von der freien Entscheidung des sich selbst bildenden Erwachsenen ab, in welcher Hinsicht und wo er seine Orientierungshilfe sucht. Es wäre falsch, dem Erwachsenen nicht so viel Urteil und guten Willen zuzumuten, daß er selbst entscheiden kann, woher er Orientierungshilfe haben will. Einem Unmündigen nur wird vorgeschrieben, woher er Orientierungshilfe bekommt.

---

32 Zur Situation..., S.46.

Damit der Erwachsene selbständig nicht nur nominell, sondern wirklich frei entscheiden kann, woher er seine Orientierungshilfe haben will, muß es mehrere - aus verschiedenen Perspektiven - angebotene Orientierungshilfen geben. Diese Vielfalt der Orientierungshilfen läßt sich vor allem in der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung durch eine Pluralität der Institutionalformen der Erwachsenenbildung verwirklichen.

Der Ausdruck "Institutional-Form" wurde wohl von F.Pöggeler zum ersten Mal im Bereich der Erwachsenenbildung angewandt. "Zur Kennzeichnung der Formen organisierter Erwachsenenbildung führen wir den Begriff der 'Institutional-Form' ein..."[33] In der Bundesrepublik gibt es zwar von Anfang an eine Vielfalt von Institutionalformen, die "in Aufbau, Zielsetzung und Methodik ihrer Arbeit erheblich voneinander abweichen."[34] Diese Pluralität wurde jedoch von manchen Theoretikern der Volkshochschulen, die noch durch die intensive Volksbildung der Weimarer Republik bestimmt waren, zunächst nicht voll anerkannt. Sie versuchten für ihre eigene Institutionalform, nämlich die Volkshochschulen, eine Art Hegenomie über alle anderen Institutionalformen der Erwachsenenbildung zu verteidigen.

Die entscheidende Wende kam durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" vom 29.1.1960. Zwar gab es in der deutschen Erwachsenenbildung der Sache nach schon immer etwas Analoges zur jetzt beinahe allgemein anerkannten Pluralität der verschiedenen gleichberechtigten Institutionalformen; aber diese Vielfalt wurde bis 1960 von manchen Vertretern der Volkshochschulen mehr als ein Übel der Zerrissenheit des deutschen Volkes interpretiert und von daher bekämpft. Das Gutachten nun erklärte vor allem die prinzipielle Gleichberechtigung der christlichen Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen. Der Deutsche Ausschuß stellte grundsätzlich klar, daß die christliche Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen "gleichen Ranges"[35] sind und "beide im öffentlichen Interesse"[35] liegen.

---

33 F.Pöggeler, Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung, Ratingen 1957, S.118.

34 H.Hürten, Die Struktur der deutschen Erwachsenenbildung, in: Hürten / Beckel: Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung, Osnabrück 1966, S.9.

35 Zur Situation..., S.52.

Der Deutsche Ausschuß hat in seinem Gutachten die pluriforme Erwachsenenbildung auch dadurch gefördert, daß er die Neuorientierung der Volkshochschulen zur "Volkshochschule neuen Typs"[36] proklamierte. Das Haupthindernis für eine gesunde Entwicklung zur längst fälligen pluriformen Erwachsenenbildung war ja der Anspruch der Volkshochschulen, allen Erwachsenen alle Bildungshilfen anbieten zu können. Jetzt fordert der Deutsche Ausschuß, die Volkshochschule solle "nicht alles selbst leisten wollen."[36]

Die "Volkshochschule neuen Typs" solle sich profilieren und den Bildungspluralismus institutionell nicht nivellieren. "Sie soll nicht monopolisieren, sondern kooperieren und dabei ihr eigenes Gesicht haben."[36] - Über die Neuorientierung der Volkshochschulen wird in einem eigenen Kapitel noch mehr zu sagen sein. Hier sollte nur hervorgehoben werden, daß erst durch die "Volkshochschule neuen Typs" eine wichtige Voraussetzung für die pluriforme Erwachsenenbildung durch den Deutschen Ausschuß geschaffen wurde.

Im Empfehlungsteil des Gutachtens gefährdet der Deutsche Ausschuß jedoch selbst wieder das Prinzip der Gleichberechtigung aller Institutionalformen der Erwachsenenbildung, indem er bedenkliche Privilegien für die Volkshochschulen vorsieht. Vor allem die Mitarbeiter der Volkshochschulen werden noch bevorzugt gegenüber den Mitarbeitern anderer Einrichtungen zur Erwachsenenbildung.

Erst vier Jahre später beseitigte diese in dem Gutachten noch verbliebenen Ungereimtheiten für die Gleichberechtigung die "Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen vom 16./17.1.1964".[37] Diese Empfehlung der Kultusministerkonferenz bedeutete "einen Fortschritt gegenüber dem Gutachten des Deutschen Ausschusses, insofern jetzt auch nicht mehr eine unterschiedliche Behandlung der Träger vorgesehen ist, was Genehmigungen, Beurlaubungen und Freistellungen für Lehrkräfte der Schulen betrifft."[38]

---

36 Zur Situation..., S.58.

37 Diese Empfehlung der Kultusministerkonferenz wurde in einigen Zeitschriften und Büchern zur Erwachsenenbildung gedruckt, z.B. in: Hürten / Beckel: Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung, Osnabrück 1966, S.246-249.

38 B.Hanssler, Bemerkungen zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.82-85.

H.Hürten wies mit Nachdruck auf die Bedeutung der Träger der verschiedenen Institutionalformen für die pluralistisch strukturierte Erwachsenenbildung hin: "Die Frage, ob der Staat oder die Gesellschaft als Träger die Erwachsenenbildung gestaltet, ob also im wesentlichen nur ein Träger, der staatliche oder kommunale, oder eine Vielfalt von Trägern, wie sie aus der Gesellschaft und ihren Gruppen hervorgehen, wirksam ist, bedeutet also auch, ob die Erwachsenenbildung monistisch oder pluralistisch strukturiert wird."[39]

Von juristischer Seite her wurden schon längst gegen jedes Verwaltungsmonopol in der Erwachsenenbildung Bedenken erhoben. "Schon das Grundgesetz unterbindet jedes Verwaltungsmonopol auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung. Das Landesverfassungsrecht hat darüber hinaus, wenn auch nicht in allen Ländern, eine Förderung privater Einrichtungen aus öffentlichen Mitteln verlangt."[40]

Die Vielfalt der Institutionalformen ist jedoch letztlich nur eine Folge der selbständigen Bildungswünsche der freien Erwachsenen. Seit dem Erscheinen des Gutachtens wurde der Bildungspluralismus in der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik institutionell allgemein anerkannt, wenn auch nicht überall gleich die Konsequenzen daraus gezogen wurden. "Die Vielfalt der Einrichtungen und Träger entspricht dem Wesen moderner Erwachsenenbildung in einer pluralistischen Gesellschaft. Nur auf diese Weise ist es möglich, den vielfältigen Bedürfnissen nach persönlicher Bildung in vollem Umfang gerecht zu werden."[41]

Die pluriforme Erwachsenenbildung als Vielfalt gleichberechtigter Institutionalformen der Erwachsenenbildung hat natürlich besondere Bedeutung im Bereich der religiös-weltanschaulichen Bildung, von der der Deutsche Ausschuß sagt, daß sie "der Kern lebendiger menschlicher Bildung"[42] sei. Daher wird darauf noch eigens in den Kapiteln über die religiöse Erwachsenenbildung und über die christliche Erwachsenenbildung in dieser Arbeit eingegangen.

---

39 H.Hürten, Erwachsenenbildung - Aufgabe des Staates oder der freien Gesellschaft? in: Erwachsenenbildung Jg.8 (1962) S.119.

40 A.Köttgen, Die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung, in: Köttgen/Dolff/Küchenhoff: Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962, S.17.

41 Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, H.11, Ratingen o.J. (1964) S.38.

42 Zur Situation..., S.20.

6) Die Neuorientierung der Volkshochschulen

Noch lange nach dem 2. Weltkrieg wurden die Volkshochschulen in der Bundesrepublik von der Ideologie der "intensiven Volksbildung" bestimmt. In dem Bemühen, alles für die Bildung Bedeutsame allen anzubieten, um so eine Zersplitterung der Erwachsenenbildung in Konfessionen und Parteien zu vermeiden, wurden die Volkshochschulen überfordert. "Wer alle gleichzeitig zufriedenstellen will, wird keinem geben können, was er wirklich braucht."[1]

Die religiöse Erwachsenenbildung z.B. sollte auch im Rahmen der Volkshochschulen stattfinden. Die Erwachsenenbildung der religiösen Gemeinschaften wurde als interessengebundene Schulungsarbeit abgewertet. Die immer mehr zutage tretende Tendenz der Erwachsenen, Orientierungshilfe für ihre religiöse Weiterbildung nicht in den Volkshochschulen zu suchen, wurde von vielen Theoretikern der Volkshochschulen ignoriert oder als Mangel an Interesse für das Religiös-Weltanschauliche interpretiert.

Andererseits wurde von denselben Theoretikern die Tendenz zu den berufsfördernden Kursen in den Volkshochschulen noch jahrelang nach dem 2. Weltkrieg als Utilitarismus verdächtigt und beargwöhnt. Berufsfördernde Kurse wurden zwar immer in den Volkshochschulen gegeben, aber meistens mehr widerwillig, oft mit schlechtem Gewissen, weil man die Volkshochschule beim "Volk" bekannt und beliebt machen wollte; denn "das Gründungskonzept der Volkhochschule läuft geradewegs auf eine Alternative zur 'beruflichen' Erwachsenenbildung hinaus."[2]

Geht man nämlich von den Dokumenten aus, in denen das Selbstverständnis der Volkshochschule dargelegt wurde, "dürfte sie mit beruflicher Erwachsenenbildung nichts zu tun gehabt haben. Allerorten findet man Äußerungen, die erkennen lassen, daß ihre 'eigentliche' Aufgabe die 'zweckfreie Bildung' ist. Wer jedoch die Praxis der Volkshochschulen kennt, der weiß, daß sie schon immer Berufshilfe geboten haben."[3]

---

1 G.Picht, Erwachsenenbildung - die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.87.

2 U.Müllges, Die berufspädagogische Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Bildung für den Beruf, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S.72.

3 H.Tietgens, Berufsbezogene Bildung im Aufgabenverständnis der Volkshochschule, in: Bildung für den Beruf, Braunschweig 1969, S.10.

Die Teilnehmer der Volkshochschulen waren realistischer und sahen richtiger als die Theoretiker. "In der Bevölkerung selbst hingegen wurde schon immer gesehen", bemerkt H.Tietgens, daß die Volkshochschule "eine Einrichtung ist, in der man Berufshilfen erhalten kann. Es erscheinen jedoch Zweifel angebracht, ob diese optimal sein können, solange sie nicht auch bewußt und offen als Aufgabe der VHS selbst anerkannt werden."[4]

Die Theoretiker verlangten von den Volkshochschulen immer noch, was sie nicht leisten können und duldeten auf den Volkshochschulen nur als Lockmittel, was zentrale Aufgabe der Volkshochschulen sein sollte: die berufsfördernden Kurse. "Die alte Volksbildungstheorie mit ihrem neuhumanistischen Ausgangspunkt und der Steigerung solchen Denkens in den Romantizismen der Jugendbewegung schloß die unmittelbar praktische Beziehung zum Beruf aus. Wilhelm Flitner's 'Laienbildung' ist ein beredtes Beispiel für diese Auffassung."[5]

Schuldan dieser Weltfremdheit vieler Theoretiker der Volkshochschulen war nicht zuletzt der vergebliche Versuch, für die Volkshochschulen ein Monopol oder wenigstens eine Hegemonie in der deutschen Erwachsenenbildung zu bekommen. Richtig dagegen sahen sie, daß Bildung mehr als Ausbildung besagt. Durch die "Bildungskatastrophen" zweier Weltkriege belehrt waren sie sich dessen bewußt, daß Bildung ohne religiös-weltanschauliche Bildung schal bleibt. Der Mangel an Gewissensbildung vieler Akademiker war vor allem in der NS-Zeit offenbar geworden.

Ausbildung ohne echte politische Bildung und vor allem ohne religiös-weltanschauliche Gewissensbildung erweist sich in der Tat als bildungsfeindlich, ja als Unbildung. Das sahen viele Theoretiker der Volkshochschulen nach dem 2. Weltkrieg sehr richtig; aber sie irrten und mußten scheitern, wenn sie diese Gewissensbildung als religiöse Erwachsenenbildung und engagierte politische Bildung primär von den Volkshochschulen erwarteten und berufsfördernde Kurse nur duldeten, um so mehr Hörer zu bekommen. Schon in der Weimarer Republik zeigte sich auf dem Gebiet der religiösen und der politischen Bildung die Ohnmacht der Volkshochschulen.

---

4 H.Tietgens, a.a.O., S.10.
5 K.Meissner, Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964, S.26.

H.A.Stützer konnte noch im Jahre 1951 beinahe unangefochten behaupten: "Hauptpflegestätte der Erwachsenenbildung ist die Volkshochschule."[6] Heute läßt sich diese Meinung höchstens noch verteidigen, wenn man im Gegensatz zu dem Gutachten des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" die religiöse Bildung nicht für den "Kern lebendiger menschlicher Bildung"[7] hält. Nicht nur die religiöse Bildung, sondern auch die sozial-ethische Bildung wird in der Bundesrepublik keineswegs hauptsächlich in den Volkshochschulen gepflegt. Von der Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen bemerkt vielmehr H.Siebert:"Die sozial-ethische Zielsetzung der neuen Richtung wird heute allgemein als illusorisch erkannt."[8]

Schon rein quantitativ werden durch die religiöse Erwachsenenbildung der christlichen Kirchen in der Bundesrepublik mehr Erwachsene effektiv angesprochen als durch alle Veranstaltungen der Volkshochschulen zusammen. Es wäre nämlich naiv, als religiöse Erwachsenenbildung nur das gelten zu lassen, was ausdrücklich unter diesem Titel läuft. Richtig verstanden ist nämlich ein Großteil der sogenannten Seelsorge in den christlichen Kirchen religiöse Erwachsenenbildung.

Heute wird der Begriff der institutionalisierten Erwachsenenbildung viel weiter gefaßt als in der Weimarer Republik die Volksbildung. J.H.Knoll nennt fünf Großbereiche der so verstandenen Erwachsenenbildung, "die gleichzeitig Objekte der außerschulischen bzw. nachschulischen Erziehungswissenschaft sind:

a) Hochschulen und Fachschulen
b) Fernlehrinstitute
c) Massenmedien
d) innerbetriebliche Fortbildung
e) Bildungseinrichtung für Erwachsene der Kommunen, Verbände und Vereine der Gesellschaft."[9]

---

6 H.A.Stützer, Krise der Erwachsenenbildung, in: Päd.Rundschau Jg.6 (1951) S.168.

7 Zur Situation..., S.20.

8 H.Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Päd.Rundschau Jg.21 (1967) S.401.

9 J.H.Knoll, Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.71. - J.H.Knoll erläutert diese Gliederung auf den folgenden Seiten desselben Artikels.

In dieser neuen Sicht der außerschulischen bzw. nachschulischen Erziehungswissenschaft kann sowohl die Erwachsenenbildung der Volkshochschulen als auch die der christlichen Kirchen jeweils nur einen Teilbereich des fünften Großbereiches für sich in Anspruch nehmen. Erwachsenenbildung ist für J.H.Knoll jede systematische Weiterbildung Erwachsener, auch institutionalisierte sachliche Information, wenn und insofern sie im Dienste der Existenzerhellung und der Vervollkommnung des erwachsenen Menschen steht.

Die Volkshochschulen der Weimarer Republik und der ersten Zeit nach dem 2.Weltkrieg wollten mit "Schule" und "Schulung" nichts zu tun haben. Eifrig distanzierten sie sich von der "Schulungsarbeit" der "gebundenen Erwachsenenbildung". Das Bemühen, "nur der Bildung" zu dienen, aber nicht irgendeiner Gemeinschaft, "nicht dem Wissen" und vor allem "nicht dem Beruf", dieses Alternativ-Denken war genuin neuhumanistisches Erbe.

Einige Theoretiker der Volkshochschulen waren dabei so konsequent, daß ihnen selbst das Wort "Volkshochschule" Schwierigkeiten bereiten mußte. "Das Wort 'Volkshochschule' verleitet viele dazu, in dieser Einrichtung eine Hochschule fürs Volk zu sehen. Das aber ist grundverkehrt. Von der Hochschule, wie sie heute ist, unterscheidet sich die Volkshochschule sehr entschieden. Die Hochschule bereitet - ähnlich wie die Berufsschule - auf einen Beruf vor, läßt Prüfungen ablegen und verteilt danach Diplome. Die Volkshochschule tut weder das eine noch das andere. Sie dient nicht dem Beruf, sondern dem Leben, nicht dem Wissen, sondern der Bildung."[10]

Die Volkshochschulen der Weimarer Republik wollten "Volkbildung" durch Volksbildung; aber die Hoffnung, daß durch die politische Bildung der Volkshochschulen bzw. "daß auf dem Wege über Volksbildung 'Volk-Bildung', 'Bildung zum Volke' möglich sein werde, erwies sich in den Gegensätzen der pluralistischen Gesellschaft, die sich ständig verschärften, als trügerisch."[11]

Unter den Theoretikern der Volkshochschulen, die nach dem 2.Weltkrieg die politische Bildung zur eigentlichen Aufgabe der Volkshochschulen deklarierten, steht F.Borinski an erster Stelle. In seinem Buch "Der Weg zum Mitbürger"[12] findet sich viel Wertvolles über die eminent wichtige Aufgabe der politischen Bildung; aber auch Borinski nimmt den Pluralismus in der politischen Bildung nicht ernst genug.

---

10 H.A.Stützer, a.a.O., S.168.
11 Zur Situation..., S.12.
12 Untertitel: Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf /Köln 1954.

Die Volkshochschulen sollten seit jeher für recht viele Menschen, die keine akademische Ausbildung erhalten hatten, Bildung ermöglichen. Sie bemühten sich traditionsgemäß vor allem um die Teilnahme derer, die nur die Volks-Schule besucht hatten, damit sie durch die Volks-Hochschule an der höheren Bildung der Akademiker teilhaben können. Die Volkshochschule war für das "Volk" geplant, nicht für jene Erwachsenen, die schon erfolgreich ein Universitätsstudium absolviert hatten.

Trotzdem mußten die Theoretiker der Volkshochschulen zu ihrem Bedauern feststellen, daß nur relativ wenige Arbeiter zu Zugang zu den Volkshochschulen fanden. "Soweit die historische Dokumentation über die Erwachsenenbildung reicht, stößt man auf die Klage, daß die Arbeiter entweder zu wenig die Veranstaltungen besuchten oder daß sie sehr bald wieder weggeblieben sind."[13]

Woran lag das? Etwa nur an den Arbeitern? - Nein! Das Bildungsverständnis des Neuhumanismus war vielmehr in den deutschen Volkshochschulen zu lange maßgebend. Diese neuhumanistische Bildungskonzeption, die unsere Volkshochschulen noch jahrelang nach dem 2.Weltkrieg bestimmte, war den Arbeitern fremd und mußte ihnen fremd bleiben - wenn sie sich nicht sich selbst entfremden wollten. In diesen Volkshochschulen fanden die Arbeiter nicht jene Bildungshilfe, die sie suchten.

Alle Versuche, durch intensivere Werbung mehr Arbeiter in die Volkshochschulen zu locken, scheiterten. Im Gegenteil: "Mehr noch nach dem Zweiten Weltkrieg als in der Weimarer Zeit hat sich die soziale Zusammensetzung der Hörerschaft der Volkshochschulen zuungunsten der Arbeiter verschoben."[14]

Durch die neuhumanistische Ausrichtung mit ihrer Abneigung gegen berufsfördernde Kurse verbauten sich die Volkshochschulen den Zugang zur konkreten Situation und zur Not der Arbeiter. "Weil die Erwachsenenbildung in der einzigen Form, in der sie eingerichtet wurde, für die soziale Emanzipation nichts austrägt, hat sich die Arbeiterschaft an der Erwachsenenbildung desinteressiert; sie stellt heute nur noch einen geringen Prozentsatz der Besucher etwa der Volkshochschulen."[15]

---

13 W.Strzelewicz, Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien, Heidelberg 1968, S.48.
14 Ders., ebd.
15 G.Picht, Erwachsenenbildung - die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.84.

Der Versuch, nur der "reinen Bildung" zu dienen, hatte dazu geführt, die konkrete Situation derer zu ignorieren, die sich bilden wollen - obwohl doch die Vertreter der neuhumanistischen neuen Richtung in der Volksbildung der Weimarer Republik theoretisch eine situationsgerechtere Bildung anstrebten. Zur konkreten Situation des Erwachsenen gehört jedoch sein Beruf und die Arbeit, die er täglich zu leisten hat.

In einer Zeit, da nicht nur die Bildung, sondern auch die Berufsausbildung nie abgeschlossen werden kann, mußte es sich für die Volkshochschulen verhängnisvoll auswirken, daß sie die berufsfördernden Kurse so stiefmütterlich behandelten. Daher kann man heute rückblickend sagen, daß vor allem die ideologische Ausrichtung der Volkshochschulen auf den Neuhumanismus hin die Ursache dafür ist, daß die Arbeiter von den Volkshochschulen kaum Hilfe für ihre Weiterbildung erwarteten.

Durch seine soziologischen Untersuchungen machte vor allem W.Schulenberg darauf aufmerksam, daß die neuhumanistischen Zielsetzungen in den Volkshochschulen ganz erheblich von dem abwichen, was die Mehrzahl der Erwachsenen von den Volkshochschulen als Bildungshilfe wünschte. "Von einer Liste von zehn möglichen Aufgaben der Volkshochschule wurden nur die drei Punkte eindeutig bevorzugt, die klar auf systematisches, verarbeitendes Lernen hinauslaufen: Voran Berufsfortbildung, dann eigenes Studium und Teilhaben an Wissenschaft und Forschung."[16]

Die Berufsfortbildung und Umschulung wurden auf den Volkshochschulen lange Zeit nur geduldet, und auch das nur, indem staatlich anerkannte Prüfungen und Zeugnisse und jede Möglichkeit zu sozialem Aufstieg mit Hilfe der Volkshochschulen ausgeschlossen waren. Durch ihre Alternative von Bildung und Berufsausbildung kamen die Volkshochschulen dem Bildungsbemühen der Arbeiter, das sie eigentlich hätten wecken und pflegen sollen, kaum zur Hilfe; denn: "Soziologische Untersuchungen haben ergeben, daß die Fortbildungsbemühungen Erwachsener meist an konkrete berufliche und soziale Aufstiegsmöglichkeiten geknüpft sind."[17]

---

16 W.Schulenberg, Erwachsenenbildung, in: Strzelewicz / Raapke / Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.598.

17 H.Siebert, Dritter Bildungsweg - eine kritische Bestandsaufnahme, in: Knoll / Siebert / Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.43.

Schon 1957 stellte W.Schulenberg in seinen soziologischen Untersuchungen über die Bildungsvorstellungen der wirklichen und der potentiellen Teilnehmer an Veranstaltungen der Abendvolkshochschulen zusammenfassend fest: "Niemand erwartete oder verlangte für sich selbst Sinngebung seines Lebens oder Deutung seiner Position von der Volkshochschule."[18] Während die Beteiligung an den "gewissensbildenden Veranstaltungen" der Abendvolkshochschulen seit Jahren zurückgeht, wuchs das Interesse und die Teilnahme an moraltheologischen Fragen in der Erwachsenenbildung der religiösen Gemeinschaften.

Manche Theoretiker der Volkshochschulen wollten diese Entwicklung einfach nicht wahrhaben oder sahen darin nur eine Gefahr für die Einheit unseres Volkes durch religiös-weltanschauliche Zersplitterung und Gruppenegoismus. Die Mißverständnisse und Streitigkeiten, die dadurch zwischen den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung entstanden, behinderten zum Schaden aller lange Zeit die gesunde Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik.

Gerade von den Vertretern der katholischen Erwachsenenbildung wurde die Unmöglichkeit der Volkshochschulen, allen Erwachsenen für die Bildung alles anzubieten, immer wieder hervorgehoben. So schrieb z.B. im Jahre 1960 F.Pöggeler: "Man sollte aus Nöten keine Tugenden machen und sich endlich von dem Idol lösen, die Volkshochschule könne in der Erwachsenenbildung doch 'alles' tun. Sie kann es nicht und sollte es nicht tun wollen. Sähe sie das nicht ein, geriete sie mehr und mehr in einen unerquicklichen Konkurrenzkampf mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die sozusagen unvermerkt neben ihr aufgewachsen sind."[19]

Die Volkshochschulen wollten zwar "alles für die reine Bildung" tun, aber dazu gehörte ihrer Meinung nach nicht die berufliche Fortbildung. "Erst in jüngerer Zeit mehren sich die Stimmen, die in der beruflichen Erwachsenenbildung mehr sehen wollen als nur ein 'Lockmittel' oder eine vorübergehende 'Nothilfe'. So wies die Europäische Erwachsenenbildungskonferenz in Hamburg 1962 darauf hin, daß die Notwendigkeit ständiger beruflicher Weiterbildung geradezu ein Strukturmerkmal der modernen Gesellschaft ist."[20]

---

18 W.Schulenberg, Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, S.157.

19 F.Pöggeler, Bildung zum Gemeindebürger: Die zentrale Aufgabe der Volkshochschule, in: Kulturarbeit Jg.12 (1960) H.4, S.73.

20 M.-Th.Starke, Berufsfortbildung und Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.110/111.

Seit dem Erscheinen des Gutachtens des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" im Jahre 1960 rückten die Theoretiker der Volkshochschulen mehr und mehr von der berufsfremden Bildungskonzeption des Neuhumanismus ab; aber erst die jüngeren, vom Neuhumanismus nicht mehr bestimmten Pädagogen wie z.B. Joachim H. Knoll, Ordinarius für Pädagogik an der Universität Bochum, führten konsequent die Neuorientierung der Volkshochschulen herbei. "Die Erwachsenenbildung hat, was von desinteressierten Ignoranten noch kaum wahrgenommen ist, ihre innere Struktur erheblich verändert. Der unverbindliche Bildungsoptimismus, an keinerlei Zielvorstellung geknüpft und nur auf eine unbestimmte Persönlichkeitsbildung hin angelegt, ist heute zu einem erheblichen Teil abgelöst."[21]

"Auch die Theoretiker der katholischen Erwachsenenbildung", bemerkt H.Siebert, "plädieren für eine stärkere Berufsorientierung der Volkshochschulen."[22] Ohne Prüfungen, Zeugnisse und Diplome als Basis für das berufliche und gesellschaftliche Vorankommen sind die berufsfördernden Kurse aber nicht attraktiv genug. Daher forderte schon relativ früh das katholisch orientierte Deutsche Institut für Bildung und Wissen: "Um allen einen Ansporn zu geben, sich an der Erwachsenenbildung zu beteiligen, sollte einerseits - ohne damit die Erwachsenenbildung einseitig zur Fachbildung zu machen - eine Verbindung zum berufsbezogenen Bildungswesen hergestellt und andererseits eine mehrjährige erfolgreiche Teilnahme an allgemeinbildenden Veranstaltungen der Erwachsenenbildung durch Verleihung eines eigenen Diploms anerkannt werden."[23]

Zeugnisse und Diplome wurden immer mehr gewünscht; aber wie können diese stimulierend wirken, wenn sie nicht staatlich anerkannt sind? Wie jedoch soll man staatlich anerkannte Diplome für die Teilnehmer der Volkshochschulen bekommen, ohne daß die Erwachsenenbildung in die Abhängigkeit des Staates gerät und damit ihre Freiheit verliert, also aufhört, "freie Erwachsenenbildung" zu sein?

---

21 J.H.Knoll/H.Siebert: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Dokumente 1945-1966, Heidelberg 1967, Einleitung S.12.

22 H.Siebert, Erwachsenenbildung im "einheitlichen sozialistischen Bildungssystem" der DDR, in: Bildung u.Erziehung Jg.22 (1969) S.161.

23 Gesamtplan zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens, hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, 2.Aufl. Frankfurt/M.1964, S.24.

So konzentrierte sich das Bemühen um Neuorientierung unserer Volkshochschulen auf die Möglichkeit staatlich anerkannter Prüfungen und Zeugnisse für Teilnehmer an berufsfördernden Kursen. "In der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik, besonders im Bereich der Volkshochschulen, sind derzeit Fragen im Gespräch, die vor nicht langer Zeit noch tabu waren: Studienprogramme oder durchgeplante Lehrgänge, die mit Prüfungen abschließen und zum Erwerb von Zeugnissen führen sollen."[24]

Berufsfördernde Kurse mit abschließenden Prüfungen und Zeugnissen sind heute in den Volkshochschulen keine Ausnahmen mehr. "Wenn auch etwas zaghaft, aber doch unmerklich, werden in den Programmheften der Volkshochschule die Hinweise zahlreicher, daß das in Vorlesungen und Kursen erlangte Wissen in einer Prüfung beurteilt werden kann."[25] Das bemerkte F.Pöggeler schon im Jahre 1960, indem er darin auch eine Gefahr sah.

Der Erwachsene, der in seinem Beruf vorankommen will, fragt jedoch weiter, welchen Wert Zeugnisse der Volkshochschulen im allgemeinen Berechtigungswesen der Bundesrepublik haben - etwa im Vergleich zu den staatlich anerkannten Zertifikaten der Hoch- und Berufsschulen. "Wenn Einrichtungen der Erwachsenenbildung Zertifikate ausstellen, auf deren Qualität man sich verlassen kann, werden diese Zertifikate den Kurswert ihrer Inhaber auf dem Arbeitsmarkt entsprechend erhöhen."[26]

Aber können und dürfen die Volkshochschulen so pragmatisch den utilitaristischen Interessen der Erwachsenen entsprechen, um deren Stellung auf dem "Arbeitsmarkt" aufzuwerten? Wenn nur - oder vor allem - die Volkshochschulen im Dienste der Erwachsenenbildung stünden und keine anderen Institutionen, dann gewiß nicht. Aber diese oft behauptete Vorrangstellung der Volkshochschule ist ja gerade nicht berechtigt. Sie ist nur eine gefährliche Fiktion, eine Illusion, durch welche die gesunde Entwicklung der Erwachsenenbildung in unserer pluralistischen Gesellschaft unnötig blockiert wird.

---

24 W.Schulenberg, Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim und Berlin 1968, S.11.

25 F.Pöggeler, Prüfungen in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.6 (1960) S.68.

26 G.Picht, Erwachsenenbildung - die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.88. - G.Picht gehört zu den radikalen Gegner des Neuhumanismus; aber er redet auch dann von Bildung, wenn er nur Ausbildung meint.

Die neuhumanistische Abneigung der intensiven Volksbildung gegen Prüfungen und staatlich anerkannte Diplome in den Volkshochschulen hatte auch gesellschaftliche Auswirkungen. Von diesen gesellschaftlichen Auswirkungen her kritisiert vor allem G.Picht die neuhumanistische Bildungskonzeption der Volkshochschulen: "Durch die Abtrennung vom Berechtigungswesen war die Erwachsenenbildung harmlos geworden; sie erhielt einen karitativen Beigeschmack, der in den Titeln 'Volksbildung' und 'Volkshochschule' zum Ausdruck kam, denn 'Volk' ist hier das 'einfache Volk' im Gegensatz zu den privilegierten Ständen, die in 'Volksbüchereien' und 'volkstümlichen Unterrichtskursen' gnädig einige Brosamen ihres Bildungsbesitzes verteilen."[27]

Heute dagegen sollen die Volkshochschulen ganz bewußt der beruflichen Fortbildung dienen und den weiteren gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen. Dafür aber müssen staatlich anerkannte Abschlußprüfungen und Diplome angeboten werden. Braucht z.B. jemand für sein berufliches Vorankommen den Nachweis dafür, daß er gut Englisch kann, so möchte er von der Volkshochschule diesen Nachweis durch ein Zeugnis, wenn er jahrelang dort an Englischkursen teilgenommen hat. Und dieses Zeugnis muß überall in der Bundesrepublik - und möglichst weit darüber hinaus - anerkannt sein. Dazu erklärt J.H.Knoll: "Natürlich können und sollen derartige Prüfungen nicht ohne Beteiligung der Kultusverwaltungen durchgeführt werden, sie werden vielmehr dadurch für die Erwachsenen erst attraktiv."[28]

Eine unerläßliche Voraussetzung für solche Abschlußprüfungen und Diplome ist die kontinuierliche und systematische Arbeit. Deshalb mußten die berufsfördernden Kurse planmäßiger durchgeführt werden. Die Volkshochschulen mußten von dem unverbindlichen Allerlei, das sie allen anboten, immer mehr abrücken. Sie mußten Kurse mit klaren Zielsetzungen anbieten und fest umrissene Aufnahmebedingungen stellen; denn der Teilnehmer will wissen, was er in dem betreffenden Kurs erreichen kann, welche Vorkenntnisse er mitbringen muß und welche Mitarbeit von ihm erwartet bzw. verlangt wird.

---

27 G.Picht, a.a.O., S.84.
28 J.H.Knoll, Der Horizont des Dritten Bildungsweges, in: Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.12.

In der Weimarer Republik war die Volksbildung in den Volkshochschulen eng verbunden mit dem Bemühen um die Einheit des deutschen Volkes, das durch religiös-weltanschaulichen Hader und parteipolitische Zersplitterung gefährdet schien. Heute steht der Gedanke der einen Menschheit um den ganzen Erdball herum im Vordergrund. Noch mehr gilt das für die Erwachsenenbildung der Zukunft: "Während diese früher vornehmlich auf dem Gedanken der Bindung an ein bestimmtes, nicht zu überschreitendes Volkstum beruhte, wird zukünftige Erwachsenenbildung auf der Idee einer globalen Humanität basieren, einer weltweiten Daseins- und Schicksalsverbundenheit aller denkenden Menschen."[29]

Das neuhumanistische Bildungsverständnis hatte zu viel von der antiken Selbstüberheblichkeit des eigenen Volkes, derzufolge die anderen Völker Barbaren genannt wurden. Diese Haltung ist im Bildungsverständnis unserer Zeit als Provinzialismus verpönt. "Überall in der Welt prägt sich heute in der Erwachsenenbildung das Bewußtsein der neuen Humanität heraus. Man sieht ein, daß es 'unvernünftig' ist, das eigene Volk, den eigenen Staat, die eigene Rasse, die eigene Religion zum Maß aller Dinge zu machen. Damit werden Heimat und Vaterland keineswegs entwertet; aber sie rücken doch in einen neuen, geweiteten Beziehungsrahmen ein."[30]

Von einem solchen globalen Verständnis der Erwachsenenbildung aus gesehen ist es auch ein neuhumanistisches Vorurteil, wenn z.B. H.Tietgens behauptet, "nur da, wo Erwachsenenbildung nicht nur eine von vielen Aufgaben einer Institution ist, nur dann, wenn sie nicht eine bestimmte Gruppe auf bestimmte Ziele hin ansprechen will, kann sich ein originäres Selbstverständnis von Erwachsenenbildung heranbilden."[31]

Gibt es denn überhaupt eine Institution, die monopolistisch für die Gesamtmenschheit "ein originäres Selbstverständnis von Erwachsenenbildung heranbilden" kann, weil sie in gleicher Weise für alle Erwachsenen da ist oder da sein kann? Auch die Völker und Nationen sind ja in einem globalen Verständnis von Erwachsenenbildung nur Gruppen innerhalb der einen Gesamtmenschheit.

---

29 F.Pöggeler, Futurologische Perspektiven der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.307.
30 Ders., a.a.O., S.308.
31 H.Tietgens, Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung, in: Neue Sammlung Jg.4 (1964) S.148.

H.Tietgens wird wohl nicht behaupten, daß nur die UNESCO "ein originäres Selbstverständnis von Erwachsenenbildung heranbilden" könne, während das z.B. der Deutsche Volkshochschul-Verband nicht könne, da er ja vor allem eine Gruppe in der Gesamtmenschheit anspricht, nämlich die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, und weil er primär dieser einen Gruppe in der Gesamtmenschheit dient; aber die Tendenz zur Monopolisierung und zur institutionellen Uniformierung in der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik ist bei ihm und manchen anderen Theoretikern der Volkshochschulen immer noch bemerkbar - ebenso das neuhumanistische Vorurteil von der Prävalenz der "zweckfreien Bildung", wenn es sich um die religiöse oder politische Bildung handelt.

Nicht nur für die berufsbezogene Bildung gilt das Gesetz der Perspektivität, nicht nur für die berufsbezogene Bildung ist das Verhältnis "von der konkreten Situation auf das Allgemeine"[32] hin neu zu durchdenken. Für jede Bildung gilt, "daß in der berufs- und interessennahen Bildung die entscheidenden Ansatzpunkte für eine Höherführung im Sinne einer allgemeinen Bildung nach höheren Werten zu suchen sind. Die Allgemeinbildung gibt es nicht."[33] Deshalb kann auch keine Institutionalform der Erwachsenenbildung ein originäres Selbstverständnis für die Bildung schlechthin entwickeln.

Es ist leicht einzusehen und wird allgemein anerkannt, daß der Deutsche Volkshochschul-Verband gerade dadurch, daß er die Erwachsenenbildung in einer Gruppe - nämlich bei den Menschen in der Bundesrepublik Deutschland - fördert, damit auch der Gesamtmenschheit dient. Aber dasselbe Prinzip gilt auch für die Bildungsarbeit der einzelnen Gruppen in einem Volke. Warum soll sich in der Bildungsarbeit z.B. des Gewerkschaftsbundes kein "originäres Verständnis von Erwachsenenbildung heranbilden" können? Eine gruppenspezifische Bildungsarbeit muß doch nicht gruppenegoistisch entarten! Echte gruppenspezifische Bildungsarbeit hilft vielmehr den Gruppenegoismus überwinden - ohne einen Zerfall der Gruppen und damit eine Nivellierung des Ganzen herbeizuführen. Wird durch recht verstandenes Eigeninteresse einer Gemeinschaft die Bildungsarbeit dieser Gemeinschaft abgewertet? Wohlverstandene Bildung ist doch immer im Interesse des einzelnen Menschen, der einzelnen Gruppen und der Gesamtmenschheit.

---

32 H.Tietgens, a.a.O., S.16.
33 N.Kutalek, Wirklichkeit und Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.102.

Für die einzelnen Kurse in den Volkshochschulen wird heute das Prinzip der "Offenheit für alle" kritischer geprüft und anders interpretiert als früher. So erklärt z.B. H.Becker "Offenheit für alle heißt nicht, alles für alle. Die Volkshochschule darf nicht Bildung verkünden, sondern sie muß mit Teilen ihres Programms dahin gehen, wo der Mensch tätig ist: in den Betrieb, in die Kaserne, auf das Dorf, ins Altersheim."[34]

Auch in den Volkshochschulen sieht man langsam ein, daß für die kontinuierliche Weiterbildung möglichst homogene Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer sehr wichtig sind. "Deshalb wird heute mehr und mehr die Forderung nach relativ homogenen Teilnehmergruppen durch eine größere schichten-spezifische Differenzierung des Veranstaltungsangebots gestellt."[35]

Auch H.Tietgens sieht und begrüßt diese Neuorientierung der Volkshochschulen. "Allerdings", so erklärt er, "beginnt sich langsam der Gedanke durchzusetzen, daß das Prinzip der 'Offenheit für alle' zwar für die Institution VHS gilt, aber nicht unbedingt für jeden einzelnen Kurs. Es gehört zu den überlieferten Idealen der VHS, bei der Programmplanung so zu tun, als ob alle Teilnehmer die gleichen Bildungsvoraussetzungen besäßen. Deren tatsächliche Unterschiedlichkeit mußte dann allein methodisch bewältigt werden. Unzufriedenheit mit der Effektivität des Bildungsertrages durfte dabei nicht verwundern."[36]

Daß die Volkshochschulen nur eine Institutionalform neben den anderen gleichwertigen und gleichberechtigten Institutionalformen in der Bundesrepublik darstellen und daß die Volkshochschulen nicht für jede Form der Erwachsenenbildung ein "originäres Verständnis von Erwachsenenbildung heranbilden" können, das scheint sich in den Volkshochschulen noch langsamer herumzusprechen. Wenn aber "die vielzitierte Allgemeinbildung nur noch als perspektivische Bildung zu erlangen ist,"[37] dann ist beim besten Willen nicht einzusehen, warum z.B. die religiösen Gemeinschaften kein originäres Verständnis von religiöser Bildung - und damit auch von Bildung - entwickeln können. Warum soll das allein die Volkshochschule können? Man kann sogar umgekehrt fragen, ob die Volks-

---

34 H.Becker, Weltweite Erwachsenenbildung - Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen, in: Volkshochschule im Westen 1966/6, S.303.
35 H.Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Päd.Rundschau Jg.21 (1967) S.401.
36 H.Tietgens, a.a.O., S.150.
37 Ders., a.a.O., S.151.

hochschulen überhaupt ein originäres Verständnis der spezifisch religiösen Erwachsenenbildung zu entwickeln vermögen. So erklärt z.B. mit Recht F.Mittermayr: "Sobald religiöse Bildung über die Befassung mit der allgemein-menschlichen religiösen Frage oder über die bloß vergleichende Darstellung verschiedener religiöser Ideen hinausgeht und zum konkreten religiösen Engagement und damit zum eigentlichen religiösen Bildungswert vorstößt, wird sie nur von einer Religionsgemeinschaft oder in Verbindung mit ihr verwirklicht werden können."[38]

Unbestritten ist heute die Erklärung des Deutschen Ausschusses: "Die Erwachsenenbildung wählt ihre Stoffe nach den konkreten Bedürfnissen ihrer Hörer aus, und die Perspektiven, in denen sie diese Stoffe darbietet, folgen demselben Gesetz."[39] Dieses Gesetz der Perspektivität gilt jedoch ganz besonders für die religiöse Erwachsenenbildung, und es sollte eigentlich selbstverständlich sein, daß die Institutionen der religiösen Gemeinschaften diesem Gesetz der religiösen Perspektivität besser entsprechen können als die Volkshochschulen.

Die verschiedenen Institutionalformen, in denen jeweils aus einer anderen Perspektive echte originäre Erwachsenenbildung entwickelt wird, stehen jedoch nicht beziehungslos nebeneinander. Sie können und sollen sich ergänzen in einem kooperativen System der Erwachsenenbildung.[40] Die Kooperation ist aber nicht nur eine nationale, sondern auch eine internationale Aufgabe. "Darum ist es notwendig, den Kontakt mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen außerhalb Deutschlands aufzunehmen, in geeigneter Weise bei internationalen Zusammenschlüssen mitzuwirken und die internationale Zusammenarbeit in jeder Weise zu fördern."[41]

Manche Theoretiker der Volkshochschulen gehen in ihrem Bemühen um eine "Volkshochschule neuen Typs" so weit, daß man eigentlich nicht mehr von einer Neuorientierung der Volkshochschule, sondern vielmehr von dem Ende der Volkshochschule als einer selbständigen Bildungseinrichtung sprechen muß, da in diesem Verständnis die Volkshochschule keine eigenständige Aufgabe neben der Universität

38 F.Mittermayr, Religiöse, theologische und christliche Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.84.
39 Zur Situation..., S.27.
40 Vgl.: Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1968.
41 Überlegungen zur Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.14 (1968) S.50.

hat. Am radikalsten in der Richtung ist K.Meissners Konzeption von der "wissenschaftlichen Volkshochschule".[42] Für Meissner gibt es "nur eine Konsequenz: Nur die wissenschaftliche Volkshochschule kann die Aufgabe der Dritten Aufklärung meistern."[43] Den Begriff der Dritten Aufklärung hat Meissner zwar dem Gutachten des Deutschen Ausschusses entnommen, aber im Gegensatz zu dem Gutachten zeigt sich bei Meissner deutlich die Tendenz zum institutionellen Bildungsmonismus, während der Deutsche Ausschuß dem Bildungspluralismus gerecht zu werden versucht.

Alle bisherigen Lösungsversuche zur Neuorientierung der Volkshochschule sind Meissner nicht radikal genug. "Für die wissenschaftliche Volkshochschule stellt sich das Problem neu und radikaler. Sie muß, wenn sie effektiv werden soll, Bestandteil der Universität werden."[44] Eine überdimensionale Gesamthochschule, zu der auch die Höheren Fachschulen, die Kunsthochschulen und die Volkshochschulen gehören, sei unausbleiblich.

Sind die Volkshochschulen wirklich am Ende ihrer Selbständigkeit, so daß sie in eine neue Universität eingegliedert werden müssen? Sollen die Volkshochschulen nicht vielmehr bei voller Wahrung ihrer Selbständigkeit mit den anderen Bereichen der Erwachsenenbildung, wie sie J.H.Knoll darlegt,[46] neue und bessere Formen der Kooperation suchen?

Eine gute Zusammenarbeit der Volkshochschulen mit den Hoch- und Fachschulen ist auch heute noch mehr Wunsch als Wirklichkeit. Noch schlechter ist die Kooperation vieler Volkshochschulen mit den modernen Kommunikationsmitteln - vor allem mit dem Fernsehen und seinem Tele-Kolleg - und der innerbetrieblichen Fortbildung. Am vordringlichsten jedoch wäre eine kontinuierliche Zusammenarbeit der Volkshochschulen mit den Fernlehrinstituten, deren Wirksamkeit in der Bundesrepublik im Vergleich zu anderen Industrieländern, vor allem zur DDR, sehr schlecht ist. Hier liegt eine wichtige Aufgabe für die Volkshochschulen als Kooperator und als Koordinator der Fernlehrinstitute.

---

42 K.Meissner, Die Dritte Aufklärung, Braunschweig 1969, S.171ff.
43 Ders., a.a.O., S.172.
44 Ders., a.a.O., S.177.
45 Ders., a.a.O., S.177/78.
46 J.H.Knoll, Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim 1968, S.63-98, vor allem S.70ff.

7) Die Vielfalt der religiösen Bildungsbemühungen

Die jeweils eigene Glaubensüberzeugung - Glaube hier nicht im spezifisch christlichen Sinne verstanden - ist die Grundlage und der Kern jeder religiösen Erwachsenenbildung. Eine religiöse Erwachsenenbildung ohne irgendeine religiöse Glaubensüberzeugung ist genauso wenig möglich wie eine politische Bildung ohne eine eigene politische Meinung.

Religiöse Erwachsenenbildung, die nicht im Vorfeld des Religiösen stecken bleiben will, kann sich nicht damit begnügen, über die Religion und die religiös-weltanschauliche Überzeugung anderer Menschen nachzudenken, also gleichsam von außen her, ohne die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung reflex zu Bewußtsein zu bringen und mit dem religiösen Wahrheitsanspruch der anderen zu konfrontieren.

Religiöse Erwachsenenbildung darf aber auch nicht nur die eigene Glaubensüberzeugung zu entfalten versuchen, indem alle anderen Glaubensüberzeugungen einfach ignoriert werden. Die eigene Glaubensüberzeugung, die in der religiösen Erwachsenenbildung entfaltet, geläutert und reflex zu Bewußtsein gebracht werden soll, wird sich auch dessen bewußt werden, daß sie nur eine unter sehr vielen ist.

In einer anthropologischen Untersuchung über die Freiheit als Voraussetzung und Ziel der religiösen Erwachsenenbildung kann daher die Frage nicht einfach ausgeklammert werden, wie es sich mit dem Wahrheitsanspruch dieser vielen Glaubensüberzeugungen verhält. Wir gehen dabei von der Überzeugung aus, daß Bildung ohne ein Wachsen in der Wahrheit Illusion wäre und daß die Wahrheit den Menschen frei macht.

Religiöse Erwachsenenbildung gab es ganz gewiß auch schon früher, als die große Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen den meisten Menschen nicht existentiell zu Bewußtsein kam. Da die religiöse Erwachsenenbildung aber in der geschichtlich konkreten Situation Hilfe zur Lebensorientierung bieten will, darf sie heute die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen nicht einfach übersehen; denn wir haben heute einen religiös-weltanschaulichen Pluralismus, den es früher nicht gab. Aus diesem religiös-weltanschaulichen Pluralismus ergibt sich der religiös-weltanschauliche Bildungspluralismus.

Religiöse Bildung besagt mehr als das Anhäufen von religiösem Wissen. Religiöse Bildung bedeutet religiöse Existenzerhellung, die nie zu einem legitimen Abschluß kommen kann, solange der Mensch in dieser Welt lebt. Die Existenz, um deren Erhellung es geht, ist immer eine konkrete und einmalige; aber sie lebt nicht auf einer einsamen Insel, sondern mitten drin in einem religiös-weltanschaulichen Pluralismus.

Die religiöse Bildung hat daher die jeweils eigene Glaubensüberzeugung in der Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen reflex zu Bewußtsein zu bringen und zu kultivieren. Auch in früheren Jahrhunderten und Jahrtausenden gab es viele Religionen und Weltanschauungen; aber die Situation war damals doch anders als heute. Die einzelnen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen entfalteten sich früher in relativ abgeschlossenen Gebieten. Zwar kam es im Laufe der Zeit auch immer wieder zu Konfrontierungen der Kulturen und Religionen miteinander; aber es dauerte meistens nicht lange, bis die eine oder andere Religion siegte und eine neue religiös homogene Gemeinschaft entstand.

Das war nicht nur in Europa so, sondern ähnlich auch auf den anderen Kontinenten. Gewiß gab es in Asien eine erstaunlich große äußere Vielfalt der Religionen; aber sie waren doch alle von gemeinsamen Grundüberzeugungen getragen. So war ihnen allen die letztlich für sie allein entscheidende Überzeugung gemeinsam, daß alles Äußere in den Religionen, also auch das religiöse Bekenntnis, nichtig und bedeutungslos sei.

Die Frage kann hier offen bleiben, inwieweit eine solche Abwertung des Äußeren und vielleicht sogar alles Irdischen durch die Verabsolutierung der Innerlichkeit der Religionen, von der her alles äußere Wirken und Umgestalten der Welt als anti-religiös verworfen wurde, zu einer kulturellen Stagnation führen mußte und keine moderne Technik hervorbringen konnte. Hier soll nur bemerkt werden, daß auch in diesen Gebieten bei aller äußeren Verschiedenheit eine einheitliche religiöse Grundüberzeugung maßgebend war, so daß z.B. eine anders geartete Religion nicht Fuß fassen konnte, deren Anhänger es als göttlichen Auftrag ansahen, sich die Welt untertan zu machen, so daß für sie das Äußere und die irdische Welt nicht nur nichtiger Schein, sondern eine gottgewollte und vom Menschen zu bewältigende und zu gestaltende Wirklichkeit bedeutete.

Wenn wir also nicht oberflächlich urteilen, sondern die tragenden Grundüberzeugungen der einzelnen Religionen in Betracht ziehen, so finden wir in früheren Zeiten nirgends - auch nicht in Asien - einen solchen Pluralismus der Religionen und Weltanschauungen, so wie er in unserer Zeit entstanden ist. Die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen, vor die sich der Mensch heutzutage gestellt sieht, hat viele Ursachen. Dieser Pluralismus entstand nicht zuletzt durch die Bemühungen um die religiöse Freiheit der einzelnen Gläubigen gegen die Bevormundung der bestehenden religiösen Gemeinschaften und durch den Kampf gegen jede Beeinträchtigung der Gewissensfreiheit durch den Staat.

Die Pluralität der Religionen und Weltanschauungen in ein und demselben Land wurde aber auch gefördert durch die neuzeitlichen technischen Errungenschaften, vor allem durch die modernen Reisemöglichkeiten und die neuen Kommunikationsmittel wie Fernsehen, Funk und Presse. Dadurch wurde die ganze Menschheit äußerlich immer stärker zu einer Einheit, so daß die verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen sich nicht mehr voneinander und gegeneinander abschließen können.

Andererseits gelang es nicht - und wird es auch in absehbarer Zeit nicht gelingen - eine einheitliche Weltanschauung oder religiöse Überzeugung für die ganze Menschheit zu erreichen - ganz abgesehen von der Frage, ob eine uniforme Weltanschauung ein Segen für die Menschheit wäre. Eine solche uniforme Weltanschauung wäre nämlich nur auf Kosten der Freiheit erreichbar. Die Freiheit ist nicht nur Ursache für die Entstehung der religiösen Pluralität, sondern Freiheit und religiös-weltanschauliche Pluralität hängen so eng zusammen, daß Freiheit ohne Pluralität und Pluralität ohne Freiheit nicht gedeihen können.

Obwohl die Welt heute noch in wenigstens zwei feindliche Teile gespalten ist, so stehen sich diese beiden Blöcke doch nicht beziehungslos gegenüber, sondern selbst in ihrer Auseinandersetzung und im "kalten Krieg" wie in den Bemühungen um "Koexistenz" wächst auf beiden Seiten des "eisernen Vorhangs" das Wissen um die Zusammengehörigkeit der einen Menschheit, die beide Seiten jeweils von ihrer eigenen Überzeugung her zu gestalten versuchen. Alle Bemühungen, das Rad der Geschichte zurückzudrehen und religiös-weltanschaulich einheitliche Regionen gegenüber all den anderen Weltanschauungen und Religionen abzuschirmen oder abzukapseln,

sind auf die Dauer zum Scheitern verurteilt und werden auch nur noch in der Hoffnung unternommen, Zeit zu gewinnen, um dann die gesamte Menschheit von dieser einheitlichen Weltanschauung her zu formen und zu bilden.[1]

Nicht nur durch die Kommunikationsmittel, die immer größeren Einfluß auf das Leben der Menschen ausüben, sondern auch durch die modernen Verkehrsmittel werden die Entfernungen zwischen den einzelnen Ländern und Kontinenten immer leichter und schneller überwunden, so daß die Erde sozusagen immer kleiner wird und das Schicksal des einen Landes mit dem aller anderen immer enger verflochten wird. Alle Menschen sitzen heute in ein und demselben Boot. Der Untergang der einen gefährdet alle anderen. Die Abhängigkeit eines jeden von allen anderen wächst.

Im Bereich des Wirtschaftlichen haben wir uns heute auf die Abhängigkeit eingestellt. Das Autarkiedenken ist veraltet. Wir haben uns daran gewöhnt, daß wir aufeinander angewiesen sind, und wir haben vielleicht auch schon erkannt, daß die Vielzahl der verschiedenen Arbeitsleistungen durch die Arbeitsteilung und die daraus resultierende gegenseitige Abhängigkeit sich nicht nur zum Nachteil für den einzelnen und die einzelnen Länder auswirken muß, sondern daß diese wachsende Verflochtenheit eine irreversible Gegebenheit darstellt, die auch Vorteile mit sich bringt und die es human zu gestalten gilt.

Die religiös-weltanschauliche Pluralität dagegen wird heute noch vielfach nur als ein Übel angesehen, das möglichst schnell beseitigt werden sollte und das auch beseitigt werden kann, indem die anderen die eigene Weltanschauung oder den eigenen Glauben übernehmen. Auch die religiöse Resignation, die sich von jeder Verantwortung für die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung dispensieren möchte, wird heute als Allheilmittel angesehen und empfohlen, um das Ärgernis der religiös-weltanschaulichen "Zerrissenheit" zu überwinden. Der religiös-weltanschauliche Pluralismus wird vielen zum Ärgernis, weil er als ein Hindernis für die Sicherheit der eigenen religiös-weltanschaulichen Überzeugung empfunden wird.

---

1 Solchen Versuchen liegt oft die ehrliche Überzeugung zugrunde, die anderen, die Unwissenden, müßten zu ihrem Heil - oder in eine goldene Zukunft hinein - gedrängt oder gezwungen werden. Die fundamentale Bedeutung der Freiheit für die Selbstverwirklichung und das Heil des Menschen wird oft übersehen.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei jetzt schon darauf hingewiesen, daß die primitivste Form, anderen die eigene Weltanschauung aufzunötigen, sich oft bei denen findet, die sich ihrer eigenen Weltanschauung gar nicht reflex bewußt werden, sondern ihre weltanschauliche Grundüberzeugung für ein Produkt der exakten Wissenschaften halten, indem sie sich der Illusion hingeben, in eben diesen Wissenschaften die für alle Menschen gültige und mitteilbare Antwort auf die Sinnfrage des Lebens zu finden, so daß unabhängig vom Glauben oder ohne jeden Glauben diese Frage beantwortet werden kann.

Auch in früheren Zeiten gab es viele Religionen und Weltanschauungen; das Eigentümliche unserer Zeit besteht jedoch darin, daß heute immer mehr Menschen in allen Völkern und Kulturen mit dieser Vielfalt vertraut werden. "Praktisch haben wir heute diese pluralistische Gesellschaft in der Gemeinschaft aller Völker, Rassen und Weltanschauungen in der einen Welt, und der Wettkampf dieser Weltanschauungen mit ihren verschiedenen Hierarchien der Wertsysteme dürfte für die Zukunft eine der grandiosesten geistigen Auseinandersetzungen erwarten lassen, vorausgesetzt, daß sie nicht durch machtpolitische Entscheidungen unvermittelt und gewaltsam abgebrochen wird."[2]

Als Patentrezept, um alle fremden Weltanschauungen - die eigene Weltanschauung bleibt dann meistens unreflektiert - zu überwinden, wird in der westlichen Welt heute oft die Entideologisierung angepriesen. "Die neue Heilsbotschaft der westlichen Welt inmitten ihrer Verlegenheit zur Erkenntnis eines tragenden Daseinssinnes, der den ganzen Menschen zu beruhigen vermöchte, heißt heute: Entideologisierung."[3] Die religiös-weltanschauliche Überzeugung der anderen Menschen wird dann als "Ideologie" verdächtigt, entlarvt und möglichst zunichte gemacht.

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs der Ideologie. "Besonders seit der Übernahme durch Tagespolitik und Journalismus dient das Wort Ideologie oft nur zur Herabsetzung und Verdächtigung gegnerischer Meinungen. Doch auch seine wissenschaftliche Verwendung ist nicht einheitlich."[4]

---

2 M.Keilhacker, Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1967, S.85.
3 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.27.
4 E.Topitsch, Ideologie, Art. in: Staatslexikon Bd.4, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6.Aufl. Freiburg i.Br. 1959, Sp.193.

Weitgehende "Übereinstimmung besteht allenfalls darin, daß Ideologien unwahre, halbwahre oder unvollständige Gedankengebilde sind, die sich auf soziale Sachverhalte beziehen und auf eine Befangenheit ihrer Träger zurückzuführen sind, welche durch deren gesellschaftliche Situation verursacht ist."[5] Dabei bezeichnet das Adjektiv "ideologisch" etwas Unechtes, Unwahres oder einen Mißbrauch der Wahrheit. Der Ideologe täuscht sich selbst - oder andere, um sie zu manipulieren und zu beherrschen. Niemand in der freien Welt will selbst ein Ideologe sein.

In diesem Sinne schreibt z.B. H.Freyer: "Wir scheuen uns - und wir scheuen uns mit Recht - die Werte, die wir als unser abendländisches Erbe empfinden, als unsere 'Ideologie' zu bezeichnen. Ideologien - das sollten wir von Marx gelernt haben - sind gedankliche Umkleidungen von Machtpositionen."[6] Aber der weltweite Kampf um Entideologisierung offenbart zugleich eine weitverbreitete pharisäische Haltung. Die religiös-weltanschauliche Haltung der anderen wird als "Ideologie" entlarvt und der Lächerlichkeit preisgegeben. Der andere jeweils wird angeklagt, eine Überzeugung vorzutäuschen, um den Mitmenschen belehren und damit beherrschen zu können. Die Befreiung der Menschen von der Sklaverei durch die Weltanschauungen, die ja nichts weiter seien als Ideologien, wird damit zur Heilsbotschaft.

Diese naive Weltanschauung, derzufolge alle religiös-weltanschaulichen Überzeugungen als Ideologien entpuppt werden sollen, wird heute von vielen Menschen als die Lösung aller religiös-weltanschaulichen Probleme erhofft, um den lästigen Pluralismus zu überwinden. Die Sinnfrage des Lebens wird unterdrückt oder ausgeklammert, weil$ sonst die uniforme Einheit aller Menschen niemals verwirklicht werden kann.

Diese naive Form einer modernen Weltanschauung, jede bewußt bejahte religiös-weltanschauliche Grundüberzeugung als Ideologie anzusehen, sollte jedoch nicht von vornherein als Bosheit oder als mangelndes Interesse an der Wahrheit interpretiert werden. Es handelt sich hierbei nämlich nicht selten um den ehrlichen Versuch, die rationalistische Ausweglosigkeit angesichts des religiös-weltanschaulichen Pluralismus radikal zu überwinden, um so zur Wahrheit zu gelangen.

---

5 E.Topitsch, a.a.O., Sp.193.
6 H.Freyer, Die geistigen Grundlagen der westlichen Welt, in: das forum Jg.1 (1961) H.4, S.6.

Können wir bei aller Verschiedenheit der Wertungen und der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen in der westlichen Welt wenigstens etwas Gemeinsames finden? Dazu erklärte optimistisch P.Wilpert: "Es gelingt, eine Liste von Werten aufzuzählen, zu denen alle Gruppen und Schichten, die sich zum Westen rechnen, Ja sagen können und Ja sagen: Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit aller vor dem Gesetz, Sicherheit des Lebens, Gerechtigkeit, Familie, Eigentum, Ehre, Toleranz, Demokratie als Form staatlichen Lebens. Das ist ein umfassendes Programm und nicht nur ein solches, das aus der geschichtlichen Entwicklung abgelesen ist, sondern das wir alle in die Zukunft mitübernehmen möchten."[7]

Man mag diese so umfassende Übereinstimmung anzweifeln. Aber wollen nicht wenigstens alle die in der Menschenwürde gründende Freiheit als Grundrecht der menschlichen Person? Diese von allen geforderte Freiheit ermöglicht und garantiert die Vielfalt in der Einheit. Diese Freiheit hebt auch P.Wilpert ganz besonders hervor, indem er schreibt: "Auch der Vollzug der Werte ist also im Westen nicht ein für allemal vorgegeben, sondern der Freiheit des Menschen aufgegeben."[8]

Nicht zufällig steht im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland die Freiheit, die sowohl für die Einheit als auch für die Vielfalt Voraussetzung ist, an hervorragender Stelle. Die religiös-weltanschauliche Begründung und Interpretation der Freiheit mag verschieden sein, und es kann nicht Sache des Staates sein zu entscheiden, welche dieser Interpretationen wahr oder falsch ist; aber ein Staat, in dem es keinen gemeinsamen, von allen anerkannten und angestrebten Grundwert mehr gibt, würde auf die Dauer keinen Bestand haben und zerfallen.

Der allgemeine Skeptizismus allen Werten gegenüber bietet keine tragfähige Grundlage für das Bestehen und Gedeihen einer Gemeinschaft. Der Skeptizismus soll als ehrliche Überzeugung einzelner geduldet und respektiert werden, weil der Wert der Gewissensfreiheit so hoch eingeschätzt wird; aber er kann nicht die allen gemeinsame Basis für eine lebensfähige Gemeinschaft werden. "Eine demokratische Gesellschaft, die von einem alles erfassenden Skeptizismus lebte, würde sich nicht nur zum geistigen Verhungern verurteilen, sondern außerdem in einen Prozeß der

7 P.Wilpert, Die geistigen Grundlagen des Westens, in: das forum Jg.1 (1961) H.1, S.9.
8 Ders., a.a.O., S.12.

Selbstvernichtung eintreten. Einfach auf Grund der Tatsache, daß keine demokratische Gesellschaft ohne den allen gemeinsamen Glauben an Wahrheiten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Gesetz und die anderen Grundsätze der Demokratie leben kann; und weiter, weil jeder Glaube an die objektive und unumstößliche Wahrheit solcher Dinge - wie auch an jede andere Wahrheit - durch das im voraus angenommene Gesetz des allumfassenden Skeptizismus zerstört würde."[9]

Die Versuche, die große Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen zu deuten oder diese Vielfalt zu überwinden, sind so zahlreich wie die verschiedenen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen selbst. Die Vielfalt wurde jedoch nicht überwunden. Sie wurde noch größer und die Verschiedenheit in ihr wurde noch radikaler. In der Bundesrepublik Deutschland leben heute - wie in allen modernen Industriestaaten des freien Westens - gleichberechtigt Menschen mit sehr verschiedenen Religionen und Weltanschauungen zusammen. Daher gibt es in der Bundesrepublik auch die große Vielfalt der religiösen Bildungsbemühungen, die vielen Menschen ein Ärgernis ist.

Nirgends ist der Bildungspluralismus radikaler als im religiös-weltanschaulichen Bereich. Die Auffassungen der Menschen in diesem Bereich sind grundverschieden. Auf der anderen Seite ist das Verlangen nach Sicherheit und die Angst, einer Täuschung zum Opfer zu fallen, bei vielen Menschen so groß, daß sie auf religiös-weltanschaulichem Gebiet keine eigene Überzeugung mehr zu haben scheinen - oder wenigstens nicht mehr auszusprechen wagen. Dann wird die religiös-weltanschauliche Existenzerhellung blockiert und von einer religiös-weltanschaulichen Weiterbildung kann nicht mehr die Rede sein.

In dieser Situation erhoffen viele Menschen von der Wissenschaft letzte Sicherheit auch in den Fragen der religiös-weltanschaulichen Lebensorientierung. Wenn die Wissenschaft etwas weder beweisen noch widerlegen kann, so interessieren sich diese Menschen dafür am liebsten nicht mehr. Und doch wird jeder denkende Mensch immer wieder mit Fragen und Problemen konfrontiert, welche die Wissenschaft nicht lösen oder entscheiden kann. Da ist der verantwortungsbewußte Mensch in seiner Entscheidungsfreiheit aufgerufen. Er kann und darf diese Entscheidung nicht auf die Wissenschaft abwälzen.

---

9 J.Maritain, Wahrheit und Toleranz, Heidelberg 1960, S.8.

Bei den religiös-weltanschaulichen Problemen, die sich rein wissenschaftlich nicht lösen lassen, steht an zentraler Stelle die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens, speziell des eigenen Lebens. Warum leben wir? - Woher kommen wir letztlich, und was ist unser letztes Ziel? Was ist der Sinn meines Lebens in der Gesamtwirklichkeit? Diese uralten Fragen hängen mit der Wesensbestimmung des Menschen zusammen. Was ist der Mensch? Was muß er tun, um sein Menschsein ganz zu verwirklichen? Wie kommt der Mensch zu der ihm eigenen personalen Entfaltung? - Die vielen verschiedenen Religionen und Weltanschauungen geben darauf sehr unterschiedliche Antworten.[10] In diesen Antworten kommt auch die Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Bildungsbemühungen zum Ausdruck.

Weil es eine von allen anerkannte, rein wissenschaftliche Antwort auf diese anthropologischen Grundfragen nicht gibt und auch nicht geben kann, wird die Frage nach dem Sinn ihres Lebens für viele Menschen unserer Zeit zu einem Ärgernis, dem sie am liebsten aus dem Wege gehen möchten. Eine bewußt gepflegte - oder gar kontinuierliche - religiös-weltanschauliche Weiterbildung kommt dann natürlich nicht in Frage. Die Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens wird tabu.[11]

Aber kein Mensch kann die Sinnfrage aus seinem Leben ganz eliminieren, er mag sich noch so sehr darum bemühen. Er kann höchstens die Fähigkeit, nach dem Sinn seines Lebens zu fragen, verkümmern lassen, indem er sich in den Sorgen und Vergnügungen des Alltags betäubt, so daß er gleichsam wie ein Tier in den Augenblick gebannt lebt.[12] Andererseits vermag auch niemand die Sinnfrage so endgültig zu beantworten, daß ein weiteres Fragen überflüssig wird.

10 Auch die Pädagogen und die Theoretiker der Erwachsenenbildung haben vorgängig zu allem wissenschaftlichen Bemühen schon ihre jeweils eigene Vorstellung von dem, was der Mensch ist, was er werden soll und wie man ihm bei seiner Selbstverwirklichung helfen kann.

11 Wie E.Fromm ausführlich darlegt, ist der Versuch, von der Sinnfrage des eigenen Lebens zu fliehen, eine Frucht der Angst und eine Flucht vor der eigenen Freiheit. Vgl. dazu E.Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M.1966, vor allem S.254 ff.

12 Anthropologische Fragen und besonders die Sinnfrage des Menschen in der Erwachsenenbildung erläutert G.Scherer in seinem Buch: Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965. Ferner: F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964.

Ob er will oder nicht, Der Mensch wird mit der Frage nach dem Sinn seines Lebens konfrontiert, und jeder mündige Mensch hat diese Frage schon irgendwie beantwortet - wenn auch nur vorläufig und vielleicht recht oberflächlich. "Jeder Mensch sucht in seiner Weise eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des menschlichen Daseins, auch wenn er weit davon entfernt ist, in philosophischem Denken dieses Urproblem anzugehen."[13] Der Mensch beantwortet die Sinnfrage auch durch sein Leben, durch sein Tun und Lassen. "Wie seine Antwort ausfällt, ist in seine Entscheidung gestellt, daß ihm aber die Frage gestellt ist, darüber zu befinden, ist nicht in seine Macht gegeben. Er kann als Mensch nicht anders, als irgendwie Antwort geben. Letztlich ist diese Antwort nichts anderes als die Art und Weise, wie er sein Leben lebt."[14]

Der Mensch kann versuchen, sich nicht mehr darum zu kümmern, warum er lebt, er mag sogar zu der Überzeugung kommen, daß ihm dies gelungen sei, indem er die Frage nach dem Sinn des Lebens für sinnlos erklärt, weil sie nicht wissenschaftlich beantwortbar ist. Dieses Abweisen der Sinnfrage gelingt aber - soweit das auf die Dauer überhaupt möglich ist - nur in der Theorie. Das Abweisen der Sinnfrage ist nämlich schon eine existentielle Stellungnahme und Antwort auf die Sinnfrage. In der Praxis des wirklichen Lebens muß sich der Mensch immer wieder entscheiden, mag er sich in der Reflexion noch so sehr dagegen wehren. Und diese Entscheidung kann nicht ohne jedes Motiv sein. Sie ist zugleich eine Antwort auf die Sinnfrage.

Entscheidet sich jemand z.B. zum wissenschaftlichen Studium, so erachtet er die Wissenschaft für irgendwie sinnvoll, mag er nun die Wissenschaft in einem größeren Zusammenhang sehen oder für den letzten Sinn seines Lebens halten. Andernfalls handelte es sich gar nicht um eine echte Entscheidung, sondern höchstens um ein Getriebenwerden. Die Frage nach dem Sinn im Leben des Menschen steht nämlich in einem unauflöslichen Zusammenhang mit der Freiheit des Menschen. Das eine wäre ohne das andere unmöglich. Wer die Sinnfrage in seinem Leben leugnet, kann auch seine Freiheit nicht mehr sinnvoll verteidigen.

---

13 J.Klein, Weltanschauung, Art. in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart Bd.VI, hrsg. von K.Galling, 3.Aufl. Tübingen 1962, Sp.1603.

14 G.Scherer, a.a.O., S.149.

Religion und religiöse Erwachsenenbildung haben es aber nicht mit irgendeinem vordergründigen Sinn zu tun, sondern mit dem allen unseren Entscheidungen zugrundeliegenden letzten Sinn, mit dem Absoluten, woraufhin unser Leben als Ganzes entworfen ist und bewußt in Freiheit ausgerichtet werden soll. "Unter dem Absoluten verstehen wir die Quelle der letzten und endgültigen Sinngebung. Die religiöse Sprache sagt dafür 'Gott'."[15] Der Mensch kann versuchen, sein Leben auf gar nichts auszurichten oder auf sich selbst, um nur um sich selbst zu kreisen. Irgendetwas hält er jedoch immer, wenigstens unreflex, für das Absolute, das selbst nicht mehr auf ein anderes hingeordnet ist.

Religion, Weltanschauung und Philosophie stellen bewußt die letzte Sinnfrage im Leben des Menschen. Sie stehen jedoch nicht beziehungslos nebeneinander. Die Philosophie beschäftigt sich weitgehend mit denselben Fragen wie die Religion und die Weltanschauung. Das gilt vor allem für die philosophische Anthropologie. Der Versuch, die Weltanschauung zur Wissenschaft werden zu lassen, führte zur Philosophie. Die Wurzeln oder apriorischen Voraussetzungen einer jeden Philosophie lassen sich jedoch nicht im strengen Sinne beweisen. "Jede Philosophie lebt von einem je bestimmten Sinnaspekt, einer bestimmten Denkhaltung und Denkgesinnung."[16]

Religion und Weltanschauung in einer allgemein anerkannten Weise zu definieren, das gelang bisher niemand, und das wird wohl auch nie jemand gelingen; denn hier handelt es sich um Begriffe, die von den jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Voraussetzungen her verschieden verstanden werden. Etwas Ähnliches gilt daher auch für die religiöse Erwachsenenbildung, die davon nicht getrennt werden kann.

Auch die Etymologie des Wortes allein hilft nicht viel weiter. Sie kann nur annähernd ermitteln, welche Bedeutung ein Wort zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Sprachgebiet hatte. Der Etymologe wird sich der Tatsache bewußt sein, daß gerade dasselbe Wort zu einer anderen Zeit und das entsprechende Wort in einer anderen Sprache nicht genau dieselbe Bedeutung zu haben

15 E.Spranger, Leben wir in einer Kulturkrisis? in: Wo stehen wir heute? hrsg. von H.W.Bähr, 4.Aufl. Gütersloh 1960, S.21.
16 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.142.

pflegt. Wenn man z.B. herausgefunden hat, was die Römer im 3. Jahrhundert nach Christi Geburt meinten, wenn sie das Wort "religio" sagten, so weiß man deshalb noch lange nicht, was im 20. Jahrhundert ein Deutscher unter "Religion" versteht.

H.Fries macht darauf aufmerksam, daß der Ursprung des Wortes Religion bis heute nicht eindeutig und sicher geklärt werden konnte. "Der Versuch, aus dem Wort 'Religion' etwas für die Sache der Religion zu erheben, ist schon wiederholt gemacht worden. Die Grenzen eines solchen Versuches liegen indes nicht nur darin, daß er sich auf eine einzige Sprache festlegt, während die Sache der Religion eine vielfältige sprachliche Gestalt gefunden hat, sondern auch schon darin, daß die etymologische Bestimmung des Wortes religio nicht eindeutig ist. Sie schwankt zwischen religari (sich binden), relegere (auf etwas besonders achten), reeligere (wiedererwählen)."[17]

Manchen Theologen ist heute der Begriff "Religion" von seinem lateinischen Ursprung her eher suspekt, weil es sich um einen durch und durch lateinischen Begriff handelt; denn bei den Lateinern wurde der juridische Charakter der Religion stark betont. Das tritt deutlich zutage bei dem christlichen Schriftsteller Lactantius und auch bei Augustinus. "Der Religionsbegriff hat im Umkreis der genannten Schriftsteller, wie könnte es bei Lateinern auch anders sein, immer einen grundsätzlich juridischen Charakter."[18]

Weil Religion und religiöse Erwachsenenbildung in sehr verschiedener Weise verstanden werden können, deswegen sollte, wer darüber spricht oder schreibt, auch erklären, was er mit diesen Wörtern meint, um so ein unnötiges Mißverstehen zu vermeiden.

Religion und religiöse Erwachsenenbildung hängen unlöslich mit der Sinnfrage im Leben des Menschen zusammen. Ist die Sinnfrage sinnlos, dann auch die Religion und die religiöse Erwachsenenbildung. Andererseits kann der Mensch die Sinnfrage seines Daseins ohne Zuhilfenahme einer bestimmten Religion zu beantworten versuchen, indem er bewußt religionslos leben will. Er kann auch ohne die institutionalisierte religiöse Erwachsenenbildung sich religiös-weltanschaulich weiterbilden.

---

17 H.Fries, Religion, Art. in: Handbuch theologischer Grundbegriffe, hrsg. von H.Fries, München 1963, Bd.II, S.429.

18 U.Mann, Religion als theologisches Problem unserer Zeit, in: Religionsfreiheit. Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.54.

Religion wird in dieser Arbeit verstanden als das bewußt akzeptierte Verhältnis des Menschen zum Göttlichen, mag dieses personal oder apersonal interpretiert werden. Demgegenüber wird der Begriff der Weltanschauung weiter gefaßt. Eine Weltanschauung hat jeder denkende Mensch, nicht nur, wer seine Beziehung zum Göttlichen bewußt bejaht. "Gibt es doch auch areligiöse Weltanschauungen. Weltanschauung besagt vielmehr das Insgesamt aller Stellungnahmen, Verhaltens-, Erlebnis- und Fühlweisen eines Menschen, seines wissenschaftlichen Weltbildes ebenso wie seines wertbezogenen Lebenszieles, seines Lebensstiles, also seiner unbewußten und bewußten Grundhaltungen zur Welt und zu sich selbst als integrierender Lebensform."[19]

Kein denkender Mensch kann ohne jede Religion und Weltanschauung leben, wie E.Fromm zusammenfassend erklärt: "Es ist wahr: 'Der Mensch lebt nicht von Brot allein.' Er hat einzig die Wahl zwischen besseren und schlechteren, höheren oder niedrigeren, aufbauenden oder zerstörenden Formen der Religion oder der Weltanschauung."[20] Eine Weltanschauung hat jeder Mensch, auch der Atheist, und auch der gläubige Christ hat eine Grundeinstellung zur Gesamtwirklichkeit.

Zentral für jede Religion und Weltanschauung ist die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens. Diese Frage ist daher auch zentrale Aufgabe all der vielen religiösen Bildungsbemühungen. Wenn der gläubige Christ auch in der Gewißheit lebt, daß der in Christus sich offenbarende Gott allein der letzte Sinn seines Lebens sein kann, so wäre das Christliche doch mißverstanden, wenn der Christ das als eine abgeschlossene Antwort ansieht, so als hätte er Christus und Gott begriffen, während es ja gerade seine religiöse Lebensaufgabe bleibt, im Gottesverständnis zu wachsen und den Willen Gottes in seinem eigenen Leben immer tiefer zu verstehen und zu verwirklichen.

Die Frage nach dem Sinn stellt sich in den einzelnen Phasen des Lebens neu und vertieft. Jeder Mensch ist unvertretbar aufgerufen, auf diese Frage seine Antwort zu suchen und zu geben. Die kontinuierliche Erhellung dieser Frage und dieser Antwort, das ist die zentrale Aufgabe all der vielen Bemühungen in der religiösen Erwachsenenbildung.

---

19 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.40.
20 E.Fromm, Psychoanalyse und Religion, Zürich 1966, S.39.

8) Die Perspektivität der religiösen Bildung

Religiös-weltanschauliche Bildung besagt religiös-weltanschauliche Existenzerhellung. Die Perspektivität dieser Existenzerhellung, von der schon im 3. Kapitel dieser Arbeit (S.58) die Rede war, soll jetzt in einem eigenen Kapitel erläutert werden. Was bedeutet das: jede religiös-weltanschauliche Erkenntnis ist geistesgeschichtlich standortbedingt und perspektivisch?

V.E.Frankl veranschaulicht die Perspektivität der menschlichen Erkenntnis durch einen Vergleich: "Mit Hilfe eines Teleskops lassen sich alle Planeten der Sonne beobachten - mit einer Ausnahme: Ausgenommen bleibt der Planet Erde selbst. Ähnlich ergeht es uns Menschen mit aller Erkenntnis: Alle Erkenntnis, sofern sie eine menschliche ist, ist an einen Standort gebunden. Wo jedoch der Standort ist, kann kein Gegenstand sein, und so kann denn auch das Subjekt nie in vollendeter Weise sein eigenes Objekt werden."[1] Im Zeitalter der Raumfahrt kann der Mensch zwar auch seinen räumlichen Standort - die Erde - verlassen, um vom Mond aus die Erde zu beobachten; aber der Mensch kann bei seinem Erkennen nicht seinen geistesgeschichtlichen Standort verlassen.

Wenn schon bei jeder Wirklichkeitserkenntnis des Menschen das Subjektive, das geschichtliche Bestimmte und die standortbedingte Perspektive nie ganz ausgeschaltet oder präzise vom Objekt der Erkenntnis unterschieden werden kann, so gilt das doch in besonderer Weise für die Erkenntnis des Absoluten. Jede echte religiös-weltanschauliche Überzeugung und jede große philosophische Lehre lebt "von einer zentralen Intuition, die zwar begrifflich falsch gefaßt und in ein System von Aussagen übersetzt sein kann, die als solche erheblich unzulänglich und irrig sind, aber doch, soweit sie geistige Intuition ist, in echter Weise irgendeinen Aspekt der Wirklichkeit zu fassen bekommt."[2]

Ähnlich erklärt A.Brunner: "Nichtsist stärker geschichtlich bestimmt als das jeweilige Gottesbild."[3] Das ist keine neue Erkenntnis. "Immer schon ist aufgefallen, daß das jeweilige Gottes-

1 V.E.Frankl, Theorie und Therapie der Neurosen, Wien/Innsbruck 1956, S.174. - Vgl. dazu auch: M.Keilhacker, Pädagogische Psychologie, 6.Aufl. Regensburg 1961, S.68ff.; H.-L.Miéville, Toleranz und Wahrheit, S.15; J.Speck, Freiheit und Bindung menschlicher Erkenntnis, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.129ff.
2 J.Maritain, Wahrheit und Toleranz, Heidelberg 1960, S.21.
3 A.Brunner, Die Religion, Freiburg 1956.

bild von der Welt des Menschen bestimmt ist. Diese Tatsache hat sogar Anlaß gegeben, die Wirklichkeit Gottes in Abrede zu stellen und im Göttlichen nichts als eine Verobjektivierung menschlicher Wünsche und Vorstellungen zu sehen. Bekannt ist der Ausspruch des Xenophanes: 'Die Äthiopen stellen sich ihre Götter schwarz und stumpfnasig vor, die Thraker dagegen blauäugig und rothaarig'."[4]

Der Mensch, der erst unterwegs zum ewigen Leben ist, erkennt Gott nicht unmittelbar von Angesicht zu Angesicht, sondern im Medium seiner konkreten Welt und Umwelt. "Alles, was wirklich ist, kann seinen Widerschein im Gottesbild haben. Selbst der Atheismus enthält unter Umständen ein positives Moment, wenn auch einseitig und übertrieben, nämlich das Moment der unendlichen Analogie: Gott ist der Ganz-Andere, den man mit der Welt nicht zu sehr verähnlichen darf."[5]

Für jede natürliche Gotteserkenntnis gelte demnach, so erklärt mit Recht A.Brunner, bis zu einem gewissen Grad, "was eine indische Legende aussagen will. Nach ihr sollten Blinde sich über die Gestalt des Elefanten aussprechen. Der eine betastete das Haupt, der andere den Rüssel, wieder ein anderer den Leib oder einen Fuß. So waren denn ihre Aussagen über das eine und gleiche Tier und ihre unmittelbare Erfahrung von ihm so voneinander verschieden, daß es unmöglich war, sie auf einen Nenner zu bringen. Ähnlich sei es auch mit der menschlichen Erkenntnis der Gottheit beschaffen."[6]

Ohne die natürliche mit der "übernatürlichen" oder geoffenbarten Gotteserkenntnis zu identifizieren, kann man aber weiter fragen: Gilt das Gesetz der standortbedingten Perspektivität nur für die natürliche Gotteserkenntnis? Ist die übernatürliche und auf einer Offenbarung fundierte Gotteserkenntnis nicht auch dem Gesetz der Perspektivität unterworfen? - Wie läßt sich das dann aber mit dem Absolutheitsanspruch der verschiedenen Religionen, speziell mit dem Christentum, vereinbaren? Was heißt überhaupt Absolutheitsanspruch einer Erkenntnis, und wie ist dieser Anspruch vereinbar mit der Perspektivität und der Ergänzungsbedürftigkeit jeder menschlichen Erkenntnis?

---

4 A.Brunner, a.a.O., S.356.
5 Ders., a.a.O., S.356/357.
6 Ders., a.a.O., S.362.

Diese Problematik betrifft die beiden ersten der vier Fragen, die R.Schwarz hervorhebt, und "die uns heute eine klare Entscheidung abfordern".[7] Nämlich: "Die Frage nach der Absolutheit der christlichen Religion angesichts des Pluralismus der Religionen, die uns heute in einer planetarischen Kommunikation der Weltanschauungen und Lebenssituationen unmittelbar beteiligt."[8] Ferner im engen Zusammenhang damit: "Die Frage nach der prinzipiellen Absolutheit der Wahrheiten und Werte angsichts der behaupteten Pluralität der verschiedenen 'Wahrheiten' und 'Werte' als Relativismen der menschlichen Natur, der gesellschaftlichen Struktur, der historischen Situation."[9]

Wenn in dieser Arbeit der Versuch unternommen wird, diesen Fragen gegenüber eine entschiedene Position einzunehmen, so kann es sich dabei selbstverständlich nicht um eine erschöpfende Antwort handeln. Aber die Schwierigkeit, auf diese Fragen eine wahre Antwort zu finden, darf nicht dazu verleiten, das Problem selbst zu meiden, ihm aus dem Wegem zu gehen oder es insUnbewußte zu verdrängen; denn erst die Beantwortung dieser Fragen begründet das jeweilige Verständnis von Humanität und damit auch das von der Bildung des Menschen im religiösen Bereich.

Zunächst einmal besteht kein Zweifel daran, daß viele Menschen unserer Zeit am Absolutheitsanspruch des Christlichen Anstoß nehmen. "Der heutige Mensch (wir bleiben einfachheitshalber bei dieser Sammelbezeichnung) fühlt sich abgestoßen von der Absolutheitsbehauptung des Christentums, die ihm angesichts so vieler ihm wohlbekannter geschichtlicher Relativitäten wenig glaubhaft erscheint; er fühlt sich um so mehr verstanden und angezogen von dem Symbolismus und Spiritualismus eines Radhakrishnan, der die Relativität aller artikulierbaren religiösen Aussagen und die Letztgültigkeit einzig und allein der nie adäquat zu sagenden geistlichen Erfahrung lehrt, die (obzwar gestuft auftretend) allenthalben ein und dieselbe sei."[10]

Die Ablehnung vieler Menschen in unserer vom Leistungswissen geprägten Welt geht oft noch viel weiter. Jeder Absolutheitsan-

---

7 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.144.
8 Ders., ebd.
9 Ders., ebd.
10 J.Ratzinger, Der christliche Glaube und die Weltreligionen, in: Gott in Welt Bd.II, hrsg. von J.B.Metz u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964, S.296.

spruch, auch der in der geistlichen Erfahrung, wird geleugnet. Soweit es dann noch zu einer reflex bewußt gewordenen religiös-weltanschaulichen Überzeugung kommt, artikuliert sie sich nur noch agnostizistisch, skeptizistisch oder positivistisch. In einem naiven Positivismus will man sich dann nicht mehr um die Wahrheit im religiös-weltanschaulichen Bereich kümmern oder man lehnt sie ab, indem man einen neuen Wahrheitsbegriff postuliert, so daß manchmal wahr genannt wird, was voranhilft oder gerade opportun ist. "Man lehnt den klassischen Wahrheitsbegriff ab. Wahr ist dagegen dasjenige, was hilft, was eine subjektive Bedeutung hat, was hilft, mit seiner Umgebung in ein vernünftiges und befriedigendes Verhältnis zu kommen. Denn es gibt nicht nur eine Wahrheit, sondern so viele Wahrheiten, wie es menschlich opportune Meinungen gibt."[11]

Da jedoch alle agnostizistischen, skeptizistischen und auch die positivistischen Erkenntnistheorien in sich widersprüchlich sind und mehr eine resignierende Haltung der Sinnfrage des Lebens gegenüber signalisieren als eine ernstzunehmende Theorie, bleibt die Auseinandersetzung mit Vertretern dieser Theorien meistens vergebliche Mühe. Anders verhält es sich mit denen, die zwar den Absolutheitsanspruch jeder Religion - und speziell der christlichen - leugnen, aber den Absolutheitsanspruch fundamentaler ethischer Werte anerkennen.

Der Absolutheitsanspruch der religiös-weltanschaulichen und auch der ethischen Überzeugung kann mißverstanden werden als eine Verabsolutierung des eigenen Erkennens und damit letztlich des eigenen Seins des Menschen, so daß die Ergänzungsbedürftigkeit jeder menschlichen Erkenntnis geleugnet wird. Anstatt zu einem Wachsen in der Wahrheit kommt es dann zu der sogenannten ideologischen Verengung der Erkenntnis.

Die Aufgabe eines jeden Menschen, der Versuchung zur ideologischen Verengung nicht zu erliegen, beschreibt J.Splett kurz folgendermaßen: "Ideologie bildet die stete Gefahr des Menschen, der als endliches Vernunftwesen und begrenzter Geist das Unendliche immer nur endlich fassen kann. Seine Aufgabe ist unentwegte Achtsamkeit, ständiges Sich-Auftun, Übersteigen des gerade erworbenen Verständnisses, so daß man den Gang seines Denkens ähnlich

11 R.Schwarz, a.a.O., S.29.

beschreiben kann wie seine physische Bewegung: als unablässiges Sich-Auffangen aus dem Fall: als immer neue Erhebung aus gerade sich verhärtenden Abstraktionen auf das Ziel des Ganzen hin, das ungefaßt schon jeden dieser Schritte trägt und richtet - richtet im Sinn von Leitung wie auch von Urteil..."[12]

Der Absolutheitsanspruch als Leugnung der Perspektivität und der Ergänzungsbedürftigkeit der eigenen religiös-weltanschaulichen Erkenntnis wäre ein Versuch, die eigene Haltung zu sanktionieren und absolut zu setzen. Es kann ruhig eingestanden werden, daß der Absolutheitsanspruch religiös-weltanschaulicher Überzeugungen oft so mißverstanden wurde und wird, auch von Christen. Das Ergebnis davon ist eine Selbstzufriedenheit, die keine heilige Unruhe mehr kennt und sich auch nicht durch die aus anderen Perspektiven gewonnenen religiös-weltanschaulichen Erkenntnisse aus dieser Ruhe bringen lassen will. "Es macht nicht allzuviel Schwierigkeit, sich zu beruhigen bei dem, was man schon weiß..., wer sich aber dem Ganzen der Wahrheit bis ins Innerste öffnet, der erwartet, da er von nichts das Ganze sieht, über das bereits Gewußte hinaus immer noch ein neues Licht."[13]

Ein Absolutheitsanspruch - richtig verstanden - findet sich aber in jeder ethisch bedeutsamen Erkenntnis. Jede Gewissensentscheidung impliziert eine unbedingte Beanspruchung, einen Anruf des Absoluten. Nicht der Erkennende oder seine Erkenntnis werden als absolut interpretiert, sondern das Erkannte wird als das Absolute anerkannt, wenn vom Absolutheitsanspruch im wahren Sinne die Rede ist, wobei nicht geleugnet wird, daß es sich dabei um ein sehr unvollkommenes und in diesem Sinne relatives Erkennen handelt. Dieser Absolutheitsanspruch ist Wesensbestandteil jeder echten Gewissensentscheidung. Sonst mag es sich vielleicht um eine "Gewissensentscheidung" des Freudschen Überichs handeln, aber nicht um eine echte Gewissensentscheidung.

Wenn vom Absolutheitsanspruch des Christlichen die Rede ist, dann wird damit oft speziell das gemeint, das K.Jaspers den Ausschließlichkeitsanspruch des Christentums nennt und den er ganz energisch verurteilt und bekämpft. "Ausschließlichkeitsanspruch nennen wir den Anspruch, die einzige, für alle Menschen gültige

12 J.Splett, Ideologie und Toleranz, in: Weltverständnis im Glauben, hrsg. von J.B.Metz, Mainz 1965, S.277/278.
13 J.Pieper, Über den Glauben, München 1962, S.80.

absolute Wahrheit auszusprechen oder zu sein. Er liegt in dem nicht von Jesus stammenden Worte: 'Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben. Niemand kommt zum Vater denn durch mich.' Er liegt in dem Satz: 'Außer der Kirche ist kein Heil' (extra ecclesiam nulla salus)."[14]

Diesen Ausschließlichkeitsanspruch bekämpft K.Jaspers vor allem, darin sieht er das eigentliche Hindernis für jede echte Verständigung und kommunikative Toleranz. "Nur wenn das Gift des Ausschließlichkeitsanspruchs entfernt wird, kann der biblische Glaube eigentlich ernst und damit kommunikativ und friedlich werden, sein Wesen rein verwirklichen... Erst wenn die Ausschließlichkeit fällt, kann der Glaube selbst in seiner Erscheinung wahr werden. Dann ist die Reinheit im Kampf der Chiffern, d.h. deren Befreiung von der Einmischung der Daseinsinteressen in ihn möglich. Dann erst wird die Unbefangenheit und Duldsamkeit in diesem Kampf wirklich."[15]

In dieser krassen Ablehnung Jaspers werden zwei verschiedene menschliche Haltungen identifiziert und abgelehnt, die sehr wohl zu unterscheiden sind. Die eine davon ist christlich, die andere jedoch - wenn auch oft unter dem Deckmantel des Christlichen im Laufe der Jahrhunderte verteidigt - ist zutiefst antichristlich und unchristlich. Die eine Haltung ist Ausdruck der Überzeugung, in der christlichen Religion von der absoluten Wahrheit angesprochen und in Anspruch genommen zu sein. Die andere Haltung ist Ausdruck des menschlichen Bemühens, sich selbst und sein eigenes Erkennen zu verabsolutieren.

Die erste Haltung kann als die Überzeugung bezeichnet werden, daß Gottes Sohn - und damit Gott selbst - Mensch geworden ist. Jaspers dagegen ist vom Gegenteil überzeugt. Er glaubt zwar an Gott, aber er meint, Gott könne gar nicht Mensch werden, das sei unmöglich. Jaspers betont die unendliche Erhabenheit und die Transzendenz Gottes so sehr, daß alle Aussagen über Gott zur bloßen Chiffer abgewertet werden.

Aber gerade in diesem Bemühen, die absolute Transzendenz Gottes zu wahren, die jedes menschliche Erkennen unendlich übersteigt, scheint Jaspers plötzlich im Gegenteil eine sehr

---

14 K.Jaspers, der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963, S.507.
15 Ders., a.a.O., S.508.

genaue und erschöpfende Erkenntnis Gottes vorauszusetzen, so daß er weiß, was Gott kann bzw. was Gott nicht kann, so daß er schon a priori sagen kann, ob Gott Mensch werden kann. Jaspers meint nämlich a priori zu wissen, daß Gott nicht Mensch werden kann, da der Abstand zwischen Gott und Mensch unendlich ist. "Jesus ist zwar nicht Gott in der Welt", behauptet Jaspers und argumentiert dann weiter: "kein Mensch ist Gott; der Abstand von Mensch und Gott ist unendlich; die paradoxen Wendungen, die die Wirklichkeit des Gottmenschen deuten, können nicht täuschen den, der, seiner Menschlichkeit bewußt, den Abstand wahrt für sich und alle anderen Menschen."[16]

Ganz gewiß kann der Mensch von sich aus den unendlichen Abstand zwischen Gott und Mensch nicht überbrücken! Aber woher weiß Jaspers, daß auch der allmächtige Gott diesen unendlichen Abstand nicht überbrücken kann? Setzt Jaspers hier nicht eine profunde Erkenntnis Gottes voraus? Läßt Jaspers da Gott noch als das unergründliche Urgeheimnis gelten, das all unser menschliches Erkennen übersteigt? Setzt Jaspers in seiner Behauptung von der Unmöglichkeit der Menschwerdung Gottes nicht voraus, daß er Gott und seine Allmacht durchschauen kann - und zwar a priori, ohne daß Gott sich offenbart hat?

Die Christen glauben ja nicht an Jesus Christus als einen besonders genialen Menschen, der von sich aus die unendliche Kluft zwischen Gott und Mensch überwand und dadurch Gott wurde; sondern umgekehrt: Gott liebt die Menschen und die Welt, die er erschaffen hat, so sehr, daß er sein unüberbietbares Ja-Wort zum Menschen spricht, so daß Gottes Wort - der Logos und der Sohn Gottes - Mensch wird. Gott ist Mensch geworden, das glaubte schon die christliche Urkirche, und das glauben auch heute die gläubigen Christen.

Jaspers kritisiert die Selbstaussage Jesu im Johannes-Evangelium: "Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben. Niemand kommt zum Vater als durch mich."[17] Diese Worte habe Jesus Christus nie gesagt, behauptet Jaspers. Die exegetische Frage mag tatsächlich schwer zu entscheiden sein, ob diese Worte im Johannes-Evangelium von Jesus selbst stammen, ob es sich also um eine "ipsissima vox Jesu" handelt. Fragwürdig bleibt jedoch, woher K.Jaspers es so

16 K.Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947, S.1052.
17 Joh 14,6.

sicher wissen will, daß diese Worte nicht von Jesus stammen. - Viel wichtiger jedoch scheint mir zunächst einmal das richtige Verständnis dieser Worte zu sein, die zweifellos schon eine kurze Zusammenfassung des Glaubens der christlichen Urkirche über das Selbstverständnis Jesu Christi zum Ausdruck bringen. Ob Jesus selbst dieses sein Selbstverständnis mit den Worten im Johannes-Evangelium formuliert hat oder ob diese Formulierung von der Urkirche stammt, diese Frage verliert nämlich dann an Bedeutung, wenn man nicht schon von vornherein von der Voraussetzung ausgeht, daß die christliche Urkirche Jesus Christus radikal mißverstanden habe.

Die christliche Urkirche verabsolutierte auch nicht irgendeine endliche Wirklichkeit. Das wäre eine radikale Ver-kennung der göttlichen Unendlichkeit, die jedes menschliche Bemühen unendlich überragt. Die christliche Urkirche brachte vielmehr ihren Glauben zum Ausdruck, daß Gott von sich aus in göttlicher Freiheit so sehr zur Welt und zu den Menschen sich herabneigt, daß er selbst Mensch wird.

Die christliche Urkirche glaubte an den alles menschliche Begreifen übersteigenden Gott, der in Jesus Christus Mensch wurde, um alle Menschen vom ewigen Tode zu erlösen - zu befreien. Wenn aber Jesus die sich offenbarende absolute Wahrheit ist, die den Menschen befreit, dann ist auch der Glaube an ihn kein Götzendienst, sondern vielmehr das radikale Offensein für die absolute Wahrheit, über die wir nie so verfügen können, daß wir bestimmen können, was ihr unmöglich ist, indem wir die Menschwerdung Gottes für unmöglich erklären und ablehnen.

Selbstverständlich bleibt Gott auch nach der Offenbarung in seinem Sohne Jesus Christus das nie durchschaubare Urgeheimnis; denn er hört ja durch die Menschwerdung des Sohnes nicht auf, Gott zu sein. "Die Offenbarung vollzieht sich stets im Mysterium, d.h. aber in der untrennbaren Einheit von Offenbarung und Verhüllung. Sie wahrt das Nicht-Wissen im Wissen. Sie spricht die Sprache der Symbole, d.h. sie spricht von einer Wirklichkeit, die über sich hinausweist."[18] Der Mensch bekommt jedoch durch die Offenbarung neues Licht und einen Zugang zu diesem Urgeheimnis, der ohne Offenbarung keinem Menschen möglich wäre. Gilt doch schon

18 K.B.Ritter, Die autonome Freiheit. Freiheit und Verantwortung, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.74..

für das personale Erkennen und für das Sich-Erschließen im zwischenmenschlichen Bereich, daß eine menschliche Person, die sich offenbart, trotzdem nie ganz durchschaubar wird, ja daß der Mensch sich selbst als Person nicht zu durchschauen vermag; denn niemand kennt das Herz des Menschen außer Gott.

Aber durch die heilende und erlösende Offenbarung Gottes wird auch das menschliche Tun heilsbedeutsam, und auch unsere inhaltlichen Aussagen über Gott sind nicht mehr gleichgültig. Denn durch die Menschwerdung Gottes wird jede Aussage über diesen Menschen Jesus Christus zugleich eine echte Aussage über Gott selbst, da Jesus der menschgewordene Gott ist. Die unendliche Kluft zwischen Gott und Mensch wurde in Jesus Christus überbrückt, nicht durch irgendeine geniale menschliche Kraft, sondern durch Gottes Allmacht.

Durch die Menschwerdung Gottes wird der Himmel aber nicht leer. Gott hört natürlich nicht auf, Gott zu sein; aber alle Menschen - nicht nur die Christen oder die Menschen, welche nach dem geschichtlichen Ereignis der Menschwerdung Gottes leben - haben dadurch einen neuen Zugang zu Gott. Das war schon in der Urkirche die grundlegende Glaubensüberzeugung vom allgemeinen Heilswillen Gottes.

Deswegen ist es auch ein Mißverständnis, wenn Jaspers den Absolutheitsanspruch Jesu Christi und die Heilsnotwendigkeit des Glaubens an Jesus Christus als "Gift des Ausschließlichkeitsanspruchs"[19] deutet, als ein Hindernis für das kommunikative und friedliche Verhalten der Menschen zueinander. Richtig verstanden wird durch die Lehre von der Heilsnotwendigkeit Jesu Christi ja gerade das echte Anliegen Jaspers gewahrt und zum Ausdruck gebracht, daß kein Mensch von sich aus die unendliche Kluft zwischen Geschöpf und Schöpfer überwinden kann, so daß er ohne Gott, der Mensch geworden ist, von sich aus zu Gott, seinem Heil, kommen könnte.

Die Rede vom Ausschließlichkeitsanspruch ist mißverständlich; aber es gibt einen berechtigten unbedingten Anspruch in jeder Religion - nämlich den des Absoluten. Wenn jedoch der absolute Ursprung allen Seins aus Liebe zu uns Mensch wurde, dann ist der unbedingte Anspruch dieses Menschen nichts anderes als der

19 K.Jaspers, Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963, S.508.

unbedingte Anspruch des unendlichen Gottes. Dann ist auch die Heilsnotwendigkeit des Glaubens an Jesus Christus identisch mit der Heilsnotwendigkeit des Glaubens an die absolute Wahrheit, die Gott selbst ist.

Das heißt aber nicht, daß jene Menschen, die Jesus Christus als die sich offenbarende absolute Wahrheit nicht zu erkennen vermögen, an diesem Absolutheitsanspruch ohne ihre persönliche Schuld scheitern. Sie können guten Willens sein und in ihrem Gewissen der absoluten Wahrheit vielleicht treuer verpflichtet leben als viele Christen. Und durch diese Treue sind auch sie mit Jesus Christus, der die Wahrheit ist, welche den Menschen frei macht, enger verbunden als viele Christen; denn es gibt nur die eine absolute Wahrheit.

Daher kann auch der gläubige Christ, obwohl er den bedeutsamen Unterschied zwischen dem allgemeinen philosophischen Glauben und dem christlichen Offenbarungsglauben nicht übersieht, mit Jaspers das Gemeinsame und die innere Verbundenheit suchen und auch die für Jaspers so entscheidende Frage bejahen: "Die für unser kommunikatives Miteinander entscheidende Frage bleibt daher", so erklärt nämlich Jaspers, "Ist das gegenseitige Sichanerkennen möglich? Ist es möglich, daß der Offenbarungsgläubige dem in seinem Sinne Ungläubigen zwar mit dem Schmerz an dem Ausbleiben der Gnade für den Andern, doch mit uneingeschränkter Achtung vor ihm und seinem Wege begegnet?"[20]

Einen anderen Menschen lieben kann nur, wer ihn achtet. Die Liebe ist mehr als die Achtung vor dem anderen und seinem Zugang zum Absoluten. Daher sollte es für die Christen eigentlich selbstverständlich sein, auch die Nichtchristen zu achten, die er ja lieben soll. Aber die Feindseligkeiten und die Intoleranz vieler Christen untereinander und gegenüber Nichtchristen sind wohl der Anlaß zu dieser traurigen Frage von K.Jaspers.

K.Jaspers ist jedoch im Irrtum, wenn er meint, jeder gläubige Christ müsse beim Nichtchristen das "Ausbleiben der Gnade" annehmen, so als ob der Nichtchrist ohne die göttliche Gnade lebt. Das mag die Meinung einer bestimmten theologischen Richtung um K.Barth sein, entspricht aber nicht der Glaubensüberzeugung der Kirche, deren mißverstandenen Heilsanspruch Jaspers so energisch

---

20 K.Jaspers, Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963, S.536.

bekämpft. In voller Übereinstimmung mit eben dieser Kirche erklärt K.Rahner: "Der Christ weiß, daß Gott das Werk seiner Gnade nicht erst beginnt, wenn der Mensch im Namen Gottes damit anfängt. Der Christ tritt darum dem, der in der 'Weltanschauung' nicht sein Bruder sein will, dennoch kühn und hoffend als Bruder gegenüber."[21] Damit jedoch möglichst alle Menschen, die guten Willens sind, von ihrer Begnadigung und Befreiung durch Gott selbst, der in Jesus Christus Mensch geworden ist, Kunde erhalten und bewußt und freiwillig an der von Gott geschenkten Selbstbefreiung mitarbeiten, darum haben die Christen die Aufgabe, die Frohbotschaft zu bezeugen und zu verkünden.

Vom Begriff des Absoluten - des Unveränderlichen und des unendlichen Gottes - liegt es zwar nahe, einfach das Kontradiktionsprinzip anzuwenden und es als unmöglich zu betrachten, daß der unendliche Gott Mensch wird und sich den Bedingungen des Endlichen unterwirft. Ohne die universelle Geltung des Kontradiktionsprinzips zu leugnen, sollte aber bedacht werden, daß dieses Prinzip nur dann als Wahrheitskriterium unproblematisch ist, wenn es sich um ganz klare, univoke Begriffe handelt. Ganz besonders fragwürdig bleibt daher die Behauptung von Jaspers über die Unmöglichkeit der Menschwerdung Gottes, weil Jaspers bei den Aussagen über Gott sonst eher dazu geneigt ist, die Begriffe abzuwerten und als bloße Chiffern zu kennzeichnen.

Daher liegt die Vermutung nahe, daß K.Jaspers durch sein apriorisches Postulat von der Unmöglichkeit der Menschwerdung Gottes primär die zweite Haltung bekämpft, die sich unter dem Absolutheitsanspruch verbergen kann. Dieser Absolutheitsanspruch ist unchristlich. Es ist der Absolutheitsanspruch des eigenen Erkennens und des eigenen Seins. Dieser Absolutheitsanspruch führt zur religiösen Intoleranz.

Diese Haltung des unchristlichen Absolutheitsanspruchs war gar zu oft bei Christen wirksam und kam besonders tragisch zur Geltung in der Intoleranz der Religionskriege. "Zu welchen Verirrungen eine falsch verstandene Wahrheitsliebe führen kann, zeigt sich am Beispiel der tragischen Religionskriege. Im Namen der Wahrheit hat man versucht, bestimmte religiöse Auffassungen anderen Menschen gewaltsam aufzuzwingen und dabei einen gleich-

21 K.Rahner, Das neue Bild der Kirche, in: Geist und Leben Jg.39 (1966) S.17.

falls fundamentalen Aspekt der Wahrheitsliebe, nämlich die Freiheit des Menschen, völlig mißachtet."[22]

Die absolute Wahrheit kann nämlich vom Menschen nur in freier Erkenntnis erreicht werden, während umgekehrt die absolute Wahrheit den Menschen befreit. "Die Fülle der Wirklichkeit, auch die eines einzelnen Gegenstandes, erfordert die Freiheit der Meinungen und die Vielfalt der Meinungsbildungen, um eine möglichst umfangreiche Erkenntnis im Gespräch zu gewinnen. Das gilt für alle Disziplinen und für jedes Erkenntnisbemühen des menschlichen Geistes. Infolgedessen kann man diese Freiheit nicht ungestraft unterdrücken."[23]

Wenn schon jede endliche Wirklichkeit viele Seiten hat und damit viele Aspekte wahrer Erkenntnis zuläßt, um wie viel mehr gilt dann die Vielfalt der Perspektiven für die Erkenntnis der absoluten und unendlichen Wirklichkeit, für Gott selbst, der die absolute Wahrheit ist. "Was alle großen Theologen und Philosophen seit urdenklichen Zeiten ausgesprochen haben, daß kein menschliches Wort, kein Bild, keine Form irgendwelcher Art fähig sei, göttliche Wahrheit und göttliches Leben zureichend, voll auszudrücken, das haben wir Menschen der Gegenwart von neuem erlebt."[24]

Die absolute Wahrheit erkennt der Mensch immer nur von seinem jeweiligen geistigen Standort aus, also auch immer nur aus einer bestimmten Perspektive, von einem bestimmten Aspekt aus. Weiterhin sind alle Begriffe, mit denen der Mensch diese Erkenntnis anderen mitteilt, nur analoge Begriffe, und nur im Dialog können wir annäherungsweise ausfindig machen, ob der andere mit denselben Wörtern auch dasselbe wie wir meint.

J.Thomé sieht daher in der Krise der Kirche, in der sich die Christen ihrer eigenen Unzulänglichkeit bewußt werden, eine Chance für ein vertieftes Verständnis des Christlichen. "Es ist nicht Zufall, daß heute die beiden Schriften des Kardinals Nikolaus von Kues neu zu Ehren kommen und aufgeschlossenere Geister finden als in den satten Jahren vor dem Offenbarwerden der Krise."[25]

Auch durch die Menschwerdung Gottes hört die göttliche Wahrheit

---

22 A.Bea, Einheit in Freiheit, Stuttgart/Berlin/Mainz 1964/65, S.24.
23 J.Meures, Freiheit und Wissenschaft, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.222.
24 J.Thomé, Der mündige Christ, Frankfurt/M. 1949, S.135.
25 Ders., ebd.

nicht auf, das unergründliche Urgeheimnis zu bleiben und jedes menschliche Erkennen unendlich zu übersteigen. Von der göttlichen Wahrheit, die Mensch wurde, gilt: "Die Wahrheit ist vielgestaltig, hat tausend verschiedene Aspekte, von denen selbst begabte und gescheite Leute nur einige wenige erfassen können. Das wird leider allzuoft vergessen."[26] In der Pluralität der Perspektiven in der Erkenntnis der einen absoluten göttlichen Wahrheit ist auch der Bildungspluralismus begründet. Durch das übernatürliche Licht, das durch Jesus Christus in die Welt kam, wird die Pluralität der Perspektiven bei der Existenzerhellung keineswegs aufgehoben.

Jeder Mensch, der sich gewissenhaft darum bemüht, kommt zur Erkenntnis der Wahrheit, die Gott selbst ist. Das gilt nicht nur für die an Christus Glaubenden in den verschiedenen christlichen Bekenntnissen, sondern - katholischem Verständnis entsprechend - auch für die Nichtchristen, die von Christus nichts Glaubwürdiges gehört haben und ihn nicht mit gutem Gewissen als Inkarnation der göttlichen Wahrheit anerkennen können. "Die großen Lehrer der Christenheit jedenfalls haben nicht gezögert, die Einheit der wahrhaft Glaubenden sehr weiträumig zu sehen und etwa zu sagen: wer immer in der vor- und außerchristlichen Welt das durch heilige Überlieferung verbürgte Weistum annehme, daß Gott auf eine Weise, die Ihm gefalle, den Menschen ein Befreier sein werde, der glaube implicite an Christus."[27] Wir können sogar noch universeller sagen, daß jeder, der sich gewissenhaft um die Wahrheit bemüht, sich auch um Jesus Christus bemüht, der die unendliche göttliche Wahrheit ist, und implicite an ihn glaubt. Echte Wahrheitsliebe ist Christusliebe und umgekehrt; denn er ist die Wahrheit.

Diese entscheidende Begegnung mit der göttlichen Wahrheit, die den Menschen unbedingt anfordert, geschieht im Gewissen. Die Wahrheitserkenntnis, die der Mensch in seinem Gewissen erreicht, läßt sich begrifflich nicht präzise zum Ausdruck bringen. "Man muß auch zugeben, die Wirklichkeit selber könne so vielgestaltig und die Realisierung des Guten so mannigfaltig und verschiedenartig sein," erklärt A.Suster, "daß die anderslautende Entscheidung des Gewissens auch objektiv richtig sein kann. Das braucht noch kein ethischer Relativismus zu sein, sondern nur das Wissen um die

26 A.Bea, a.a.O., S.22.
27 J.Pieper, Über den Glauben, München 1962, S.102.

Fülle und Mannigfaltigkeit des Guten und um die Verschiedenheit der Subjekte."[28] Durch den Irrtum, der auch in der echten Gewissensentscheidung enthalten sein kann, wird die Wahrheitserkenntnis im Kern nicht illusorisch. "Irren kann der Mensch, auch wenn er auf dem Wege zur Wahrheit ist."[29]

Durch die unbedingte Wahrheitsliebe wächst der Mensch in der Wahrheit. "Entscheidend bleibt, daß die Richtung auf das Zentrum der Wahrheit eingehalten wird. Von welchem Standpunkt aus das Wahrheitszentrum anvisiert wird und in welcher Annäherung an das Wahrheitszentrum dies geschieht, ist nicht eine Frage der Wahrheitserfassung als solcher, sondern der variablen, verschiedenartigen Möglichkeiten der Wahrheitserfassung."[30]

Jede echte Gewissensentscheidung ist natürlich immer mehr als ein Erkenntnisvorgang. In der echten Gewissensentscheidung handelt es sich nicht nur um eine kognitive Begegnung mit der göttlichen Wahrheit, sondern um eine personal ganzheitliche Begegnung, um eine der personalen Mitte des Menschen entspringende Entscheidung - wobei hier vorausgesetzt wird, daß Gemüt, Erkennen und Wollen des Menschen in seinem Personkern wurzeln und konvergieren.

In diesem Sinne erklärte auch das II. Vatikanische Konzil: "Das Gewissen ist die verborgenste Mitte und das Heiligtum im Menschen, wo er allein ist mit Gott, dessen Stimme in diesem seinem Innersten zu hören ist. Im Gewissen erkennt man in wunderbarer Weise jenes Gesetz, daß in der Liebe zu Gott und dem Nächsten seine Erfüllung hat. Durch die Treue zum Gewissen sind die Christen mit den übrigen Menschen verbunden im Suchen nach der Wahrheit..."[31] Von diesem christlichen Verständnis her sollte es daher keine Hindernisse geben für das "gegenseitige Sichanerkennen" von Christen und Nichtchristen als Voraussetzung für "unser kommunikatives Miteinander".[32]

---

28 A.Sustar, Gewissensfreiheit, Einsiedeln 1967, S.44.
29 H.Schomerus, Pluralismus, Toleranz und Christenheit, in: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie e.V., Nürnberg 1961, S.32/33.
30 J.G.Ziegler, Vom Gesetz zum Gewissen, Freiburg i.Br.1968, S.191.
31 Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute Nr.16, in: Kleines Konzilskompendium, hrsg. von K.Rahner und H.Vorgrimler, Freiburg 1966, S.462.
32 Vgl. dazu K.Jaspers, Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963, S.536.

9) Religiöse Erwachsenenbildung als Wachsen im Glauben und in der freien Glaubenserkenntnis

Wenn wir die Erwachsenenbildung allgemein als Existenzerhellung kennzeichnen, dann können wir unter religiöser Erwachsenenbildung die spezielle Existenzerhellung verstehen, die im Glauben und durch das Wachsen im Glauben zustande kommt. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, daß Erwachsenenbildung primär Selbstbildung bedeutet. Das Spezifische der religiösen Erwachsenenbildung ist also die gläubige Existenzerhellung. Religiöse Erwachsenenbildung ist das beständige Bemühen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt im Glauben tiefer zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln. Für die religiöse Erwachsenenbildung ist die wechselseitige Abhängigkeit von gläubiger Existenzerhellung und gläubigem Leben konstitutiv. Damit der Mensch religiös-weltanschaulich nicht infantil bleibt, darf diese Existenzerhellung im Glauben nicht stagnieren, sie kann nicht zu einem legitimen Abschluß kommen, so daß weitere Existenzerhellung im Glauben nicht mehr notwendig wäre.

Wie für die Erwachsenenbildung allgemein die kontinuierliche Lebensorientierung des mündigen Menschen kennzeichnend ist, so speziell für die religiöse Erwachsenenbildung jene Lebensorientierung, die der mündige Mensch in seinem Glauben findet. Wie jede Erwachsenenbildung mehr besagt als das Anlernen von Wissensstoff, so besagt speziell die religiöse Erwachsenenbildung mehr als die Aneignung von religiösem Wissen.

Popularisierung der vergleichenden Religionswissenschaft ist nicht dasselbe wie religiöse Erwachsenenbildung. Aber auch das Haschen nach den jeweils neuesten Hypothesen und Forschungsergebnissen der Theologie kann bei einer großen Ansammlung von religiösem Wissen trotzdem zur religiösen Verflachung führen, wenn dadurch der Mensch nicht mehr zur Vertiefung der religiösen Erkenntnis kommt oder gar verwirrt und desorientiert wird, so daß er sich religiös-weltanschaulich überhaupt nicht mehr auskennt und schließlich resigniert.

Ohne Reflexion und ohne Explikation der eigenen Glaubensüberzeugung in der Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen keine religiöse Erwachsenenbildung; aber religiöse Erwachsenenbildung bedeutet wesentlich mehr als diese Reflexion und diese Explikation,

so daß sie nicht als Gradmesser der religiösen Erwachsenenbildung gelten können. Religiöse Erwachsenenbildung ist primär Existenzerhellung im Glauben, d.h. ein Wachsen im Glauben und in der freien Glaubenserkenntnis. Dafür sind z.B. auch die innere Sammlung und die Meditation von entscheidender Bedeutung.

Daß die Meditation und die innere Sammlung als Befähigung zu tieferem religiösen Erkennen auch systematisch gepflegt und gefördert werden können, das ist heute bei vielen Europäern so weit in Vergessenheit geraten, daß sie es erst wieder als Weisheit aus dem fernen Osten ganz neu entdecken müssen und vielleicht nicht einmal wissen, daß sie so etwas auch in der religiösen Tradition des Abendlandes finden können.

Die systematische Reflexion über den eigenen Glauben wäre auch noch keine religiöse Erwachsenenbildung, wenn dadurch der Glaube selbst verkümmert oder stirbt. "Glauben" als Charakteristikum der religiösen Erwachsenenbildung gibt es natürlich nicht nur als eine christliche Grundüberzeugung. "Glauben" in diesem weiten Sinne bedeutet vertrauende und existenzerhellende Stellungnahme des Menschen zum absoluten Urgrund und letzten Ziel allen Seins. Dieser "Glaube" ist standortbedingt und jeweils anders z.B. beim Christen, beim Buddhisten und beim Atheisten; aber kein mündiger Mensch lebt ohne jede Stellungnahme zum Absoluten, auch wenn er sich dessen in seinen Theorien nicht bewußt wird.

Diese Stellungnahme kann dem mündigen Menschen letztlich niemand abnehmen, und niemand darf das versuchen. Der Versuch, sich selbst diese Stellungnahme von der Wissenschaft abnehmen zu lassen, ist auch schon eine Stellungnahme zu sich selbst diesem Absoluten gegenüber - eine wenig sinnvolle Stellungnahme allerdings; denn sie ist identisch mit dem Versuch, sich selbst religiös-weltanschaulich zu entmündigen. Als Vormund wird dann die Wissenschaft mit ihren jeweils neuesten Forschungsergebnissen und Hypothesen akzeptiert und verehrt. Das ist die Gefahr des Glaubens an die Wissenschaft, auch Wissenschaftsaberglaube genannt. Nirgends ist der Wissenschaftsaberglaube gefährlicher als gerade auf dem Gebiet der religiösen Erwachsenenbildung.

Religiöse Erwachsenenbildung, die ja das religiös-weltanschauliche Selbstverständnis in der konkreten geistesgeschichtlichen Situation fördern soll, darf natürlich die neuen Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet auch nicht ignorieren. Sie können jedoch

dem Erwachsenen nur dann als Orientierungshilfe dienen, wenn er religiös-weltanschaulich einen eigenen Standpunkt hat und sich dessen auch immer mehr bewußt wird. Die gläubige Stellungnahme als religiös-weltanschauliche Selbständigkeit kann durch keine Wissenschaft ersetzt oder begründet werden; aber auch beim religiös-weltanschaulichen Selbständigerwerden wird die Rolle der Wissenschaften, speziell der exakten Naturwissenschaften heute oft überschätzt, so daß man manchmal schon von einem blinden Glauben an die Allmacht der exakten Wissenschaften sprechen kann, die dem Menschen auch den letzten Sinn seines Lebens offenbaren sollen - wenn es so etwas gibt.

Der Glaube an die Wissenschaft fand weltweite Verbreitung, als die beherrschende Macht und die weltumgestaltende Kraft der Naturwissenschaften in der Technik für jedermann sichtbar wurden. Er wurde aber auch erst möglich durch eine Verkennung sowohl des religiös-weltanschaulichen Glaubens als auch des menschlichen Wissens und Erkennens. Der bewußte Glaube an den personalen Gott schwand bei vielen Menschen, aber der unbewußte Glaube an die apersonale Allmacht der Wissenschaften wuchs; denn der Glaube des Menschen läßt sich nicht so leicht zerstören, viel leichter wird der Gegenstand des Glaubens ausgewechselt.

Erst als das Ineinander von Glauben und Erkennen nicht mehr gesehen wurde, konnte eine solche Vergötzung des menschlichen Erkennens, der Wissenschaftsglaube, entstehen. Der Wissenschaftsglaube ist die Verabsolutierung einer bestimmten menschlichen Erkenntnisart, nämlich des rationalen Erkennens, das durch nachprüfbare Erfahrung oder schlußfolgerndes Denken abgesichert wird. Jede andere Erkenntnisart wird dann abgewertet, ignoriert oder geleugnet. Der Zugang zur religiösen Erwachsenenbildung wird so verbaut. Das personale Erkennen - und damit auch der Glaube an Gott - wird dann als blindes Gefühl mißverstanden.

Die Wahrheit - das ist ein fundamentales Dogma aller Wissenschaftsgläubigen - kann nur "wissenschaftlich" mit Gewißheit erkannt werden. Der Wissenschaftsgläubige läßt den Glauben an Gott vielleicht noch gelten als eine vorläufige Hypothese, sobald er aber einsieht, daß der Glaube an Gott prinzipiell nicht zwingend bewiesen oder widerlegt werden kann, verliert er alles Interesse daran. Ein solcher Glaube hat für ihn mit gewisser Wahrheitserkenntnis nicht mehr zu tun.

Der wissenschaftsgläubige Mensch findet nur schwer den Weg zur religiösen Weiterbildung. Der Glaube an einen personalen Gott wird von ihm höchstens noch hypothetisch anerkannt als ein ungewisses Erkennen, das durch beweisbares Wissen überholt werden soll und muß. Eine Hypothese jedoch, die sich weder exakt beweisen noch widerlegen läßt, habe keinen Erkenntniswert. Sie sei ein unsinniges Vorurteil.

Da der Wissenschaftsgläubige den Glauben an den personalen Gott nur als eine Hypothese ansieht, die sich aber grundsätzlich nicht exakt beweisen oder widerlegen läßt, deswegen betrachtet er den Glauben an den personalen Gott schließlich nur noch als ein Vorurteil, das den Fortschritt in der Erkenntnis der Wahrheit blockiert und daher überwunden werden muß.

In der deutschen Umgangssprache hört dann der wissenschaftsgläubige Mensch nur noch jene Bedeutung von "Glauben" heraus, die angewandt wird, wenn ungewiß bleibt, ob eine Aussage wahr oder falsch ist. "Glauben" wird dann zum Synonym für "meinen" oder "für wahrscheinlich halten" und steht im Gegensatz zur Gewißheit. Der ursprüngliche Glaubensbegriff aber, wie er jahrhundertelang in der deutschen Geistesgeschichte verstanden wurde, ist viel umfassender und weiter - ähnlich wie heute noch ein weitverbreiteter Sprachgebrauch.

A.Brunner macht darauf aufmerksam, daß auch heute noch der Ausdruck "Glauben" in verschiedener Bedeutung im alltäglichen Bereich gebraucht wird. "Wir meinen damit sehr oft eine nicht genügend begründete Aussage, der wir daher nicht Sicherheit, sondern nur Wahrscheinlichkeit beimessen. Aber die gleichen Worte können auch das allergrößte Vertrauen und vorbehaltlose Hingabe ausdrücken, wenn ein Mensch zu einem andern spricht: Ich glaube dir, was auch kommen mag."[1]

Von diesen beiden Bedeutungen des Wortes "Glauben" nochmals zu unterscheiden ist die Bedeutung des "Glaubens" an den personalen Gott, die religiöse Bedeutung des "Glaubens", von der A.Brunner bemerkt: "Schließlich kommt dann noch die religiöse Bedeutung des Glaubens als eines Verhaltens gegen Gott, das selbst eine bestimmte Auffassung von Gott voraussetzt und mit dieser Auffassung steht und fällt."[2] Wer von sich sagt, daß er

1 A.Brunner, Glaube und Erkenntnis, München 1951, S.7.
2 Ders., a.a.O., S.7.

an Gott glaube, pflegt damit nicht irgendeine Hypothese oder eine ungewisse Meinung auszudrücken, sondern vielmehr die feste Überzeugung von der Existenz Gottes.

Die Einengung des Glaubensbegriffs auf das bloße "Vermuten" oder unverbindliche "Meinen" erfolgte durch das rationalistische Denken. In dem Bemühen, überall zum genau abgegrenzten Begriff - zur idea clara et distincta - zu kommen, erlagen die Rationalisten der Versuchung, nur die ihnen am nächsten liegende Bedeutung des "Glaubens" gelten zu lassen und die anderen -davon nicht adäquat distinguierbaren - Bedeutungen zu leugnen oder zu ignorieren, zumal der Glaube und die Erkenntnis des Personalen sich niemals ganz durchschauen und begreifen lassen.

Der Rationalismus vernachlässigte die freie Erkenntnis des Personalen. Ohne Glauben gibt es nämlich keine Erkenntnis des Personalen. Der Glaube und die Erkenntnis des Personalen hängen eng zusammen, wie A.Brunner das aufzeigt von der Notwendigkeit der menschlichen Person her, sich zu offenbaren, wenn sie als Person oder Subjekt erkannt werden soll. "Das Subjekt muß sich offenbaren, soll es als Subjekt erkannt werden. Mit jeder Mitteilung offenbart es nicht nur seine Welt, sondern mit dieser und durch sie auch sich selber. Offenbarung ist darum eine wesentliche Kategorie des personhaften Seins. Nur in der offenbarenden Mitteilung wird es vernommen."[3]

Der personale Glaube ist die freie Entscheidung und Stellungnahme gegenüber dieser Offenbarung, die sich grundsätzlich nicht exakt und zwingend beweisen oder widerlegen läßt. Gegenüber dem Bemühen, die menschliche Person in den Griff zu bekommen, um sie beherrschend zu erkennen, verschließt sich die menschliche Person und bleibt als solche unerkannt und verborgen, mag das Apersonale des Menschen noch so gründlich und genau durchforscht und erkennend beherrscht werden.

Das beherrschende Wissen, wie es M.Scheler charakterisierte,[4] bleibt im Hinblick auf das Personale immer oberflächlich. Beim Erkennen und Anerkennen des Personalen sind Glauben, Vertrauen, Liebe und Erkennen nicht voneinander zu trennen. Dazu kommt noch ein Weiteres, was den Rationalisten "unbegreiflich" bleiben muß:

3 A.Brunner, a.a.O., S.20.
4 Vgl. dazu M.Scheler, Bildung und Wissen, 3.Aufl.Frankfurt/M. 1947; ders., Vom Ewigen im Menschen. Gesammelte Werke Bd.5, 4.Aufl. Berlin 1954; ders., Liebe und Erkenntnis, München o.J. (1955).

Je tiefer eine personale Erkenntnis ist, um so weniger verfügbar und wissenschaftlich aussagbar wird sie. "So muß man, um den wahren Zustand richtig zu kennzeichnen, es scheinbar widersprüchlich so ausdrücken: die Person ist zugleich am besten und am wenigsten bekannt; am besten in unausdrücklicher Weise, am wenigsten mit ausdrücklichem Wissen."[5]

Da die Rationalisten aber nur das beherrschende Wissen gelten ließen, wurde ihre Erkenntnis immer oberflächlicher und für die menschliche Person immer belangloser, so daß sie schließlich für das Leben des Menschen im Hinblick auf seine letzte Bestimmung bedeutungslos wurde. Denn die für den Menschen bedeutsamen Werte von letzter Gültigkeit lassen sich nicht so in den Griff bekommen, daß der Mensch darüber verfügen kann. "Überhaupt je höher an existentieller Bedeutung ein Seinsgebiet steht, um so mehr ist seine Erkenntnis an gewisse Haltungen des Erkennenden und damit an seine Freiheit geknüpft, ohne daß die Zuverlässigkeit solcher Erkenntnisse dadurch herabgemindert würde."[6]

Nicht jedes menschliche Erkennen, sondern nur das beherrschende Erkennen steht im Gegensatz zum Glauben. Nur im Hinblick auf das beherrschende Wissen können wir daher mit A.Antweiler sagen: Was "der Mensch ist, welches der zugeordnete Wertbereich ist, kann letztlich nicht erkannt, sondern muß geglaubt werden."[7] - Über das beherrschende Wissen hinaus gibt es nämlich noch das Bildungs- und Heilswissen, das aus dem Glauben heraus lebt und im Glauben sich entfaltet. Ohne auf die Unterschiede zwischen dem Bildungs- und Heilswissen, wie es M.Scheler darlegt, näher einzugehen, können wir diese beiden Bereiche hier zusammenfassen als Erkenntnis des Personalen oder personale Erkenntnis, die nicht als Abart des beherrschenden Erkennens oder des Leistungswissens verstanden werden kann.

Beim personalen Erkennen liegt immer eine Einheit von Erkennen und Glauben vor, die nicht voneinander getrennt werden können, sondern vielmehr zwei Momente an einem und demselben menschlichen Vollzug sind, ohne die das Personale nicht erkannt wird. "Glauben hat es mit Erkennen zu tun, aber nur, insoweit neues Erkennen aufgeht in einem Neuwerden der menschlichen Existenz."[8]

---

5 A.Brunner, a.a.O., S.49.
6 Ders., a.a.O., S.120.
7 A.Antweiler, Die Universität, Münster 1963, S.210.
8 G.Muschalek, Glaubensgewißheit in Freiheit, Freiburg/Basel/Wien 1968, S.68.

Glauben und personales Erkennen schließen sich keineswegs aus, sondern sie gehen ineinander über. Der Glaube ist ohne das personale Erkennen genauso wenig möglich wie das personale Erkennen ohne den Glauben. Das gilt vor allem für den religiösen Glauben, wie er im Johannesevangelium zum Ausdruck kommt. "Glaube nach dem Johannesevangelium hat in eigentümlicher Weise mit Erkennen zu tun, freilich mit einem, das sehr verschieden ist von dem aristotelischen der abendländischen Wissenschaft. Glaube führt zum Erkennen (6,69; 8,31f; 10,38) und Erkennen zum Glauben (16,30; 17,8)."[9]

C.Cirne-Lima analysiert und umschreibt den Glauben schon im zwischenmenschlichen Bereich als "das erkenntnismäßige Moment einer freien vollmenschlichen Stellungnahme zu einer Person in ihrer geschichtlichen Konkretheit."[10] Denn schon im zwischenmenschlichen Vertrauen und Glauben geht es nicht nur um ein wertfreies Erkennen, sondern um ein Anerkennen. "Glaube heißt ja immer nicht bloß Erkennen, sondern darüber hinaus personales Anerkennen eines menschlichen Du."[11]

Der Glaube ist ohne Erkenntnis und ohne Freiheit nicht denkbar. "Das erkenntnismäßige Element des freien Entschlusses, der sich auf eine Person als auf seinen Gegenstand bezieht, heißt Glaube bzw. Unglaube."[12] Der religiöse Glaube richtet sich auf das Absolute, das den Menschen unbedingt in Anspruch nimmt. "Glaube ist die in allen Funktionen des Geistes wirksame Hinwendung zum Unbedingten. Er ist also mit keiner der übrigen Funktionen identisch, weder mit einer theoretischen, wie ein häufiges Mißverständnis meint, noch mit einer praktischen, wie die entgegengesetzte Auffassung will."[13]

Die Schwierigkeit vieler Menschen, die Glaubenserkenntnis als wahre und gewisse Erkenntnis zu verstehen, hängt mit der Freiheit der personalen Erkenntnis zusammen. Frei ist nämlich der Glaube und die Glaubenserkenntnis nicht nur in dem Sinne, daß kein Mensch einen anderen zum Glauben und zur Glaubenserkenntnis zwingen kann und daß der Mensch seine Aufmerksamkeit in voller Freiheit auch anderen Gegenständen der Erkenntnis

9 G.Muschalek, a.a.O., S.69.
10 C.Cirne-Lima, Der personale Glaube, Innsbruck 1959, S.36.
11 Ders., ebd.
12 Ders., a.a.O., S.101.
13 P.Tillich, Religionsphilosophie, Stuttgart 1962, S.63.

zuwenden kann. "Frei ist das personale Erkennen in einem tieferen und unmittelbareren Sinn: es ist ein Teilmoment der personalen Entscheidung selbst."[14]

Weil die personale Erkenntnis im Glauben und die Freiheit des Menschen so unauflöslich eng zusammengehören, darum können wir auch mit K.Jaspers behaupten: "Glaube und Freiheit würden gemeinsam erlöschen. Nur miteinander können sie wirklich bleiben."[15] Wenn in der Welt der Glaube unmöglich werden würde, dann gäbe es auch keine Freiheit mehr.

Aber der personale Glaube und die menschliche Freiheit sind nicht nur eng miteinander verbunden, sondern sie bedingen auch einander. "Jeder Glaubensakt ist immer und notwendig das erkenntnismäßige Moment einer personalen freien Stellungnahme zu einem Du. Man kann den Glauben ohne Freiheit nicht denken. Mehr noch, die Freiheit konstitutiert den Glauben mit; denn das erkenntnismäßige und das willentliche Element des freien Entschlusses konstitutieren sich gegenseitig."[16]

Diese Freiheit des Glaubens ist auch Voraussetzung dafür, daß der Glaube als Tugend möglich ist. Das gilt nicht nur für den religiösen Offenbarungsglauben, sondern auch für die Anerkennung und das vertrauende Glaubenschenken im zwischenmenschlichen Bereich. "Immer also ist der Glaubende, indem er glaubt, frei. Weil übrigens dies so ist, darum ist der Glaube ein in besonderem Maße unaufhellbares Phänomen. Nicht allein der religiöse Offenbarungsglaube, sondern auch das Glaubenschenken der Menschen untereinander ist, weil aus der Freiheit entspringend, von Natur dem Geheimnis benachbart und verwandt."[17]

Die Bedeutung der freien Erkenntnis für das Wachsen in der Freiheit soll in dieser Arbeit später noch dargelegt werden. Hier soll nur eingegangen werden auf die daraus resultierende Schwierigkeit für die objektive Gewißheit der freien Erkenntnis im Glauben. Denn für viele Menschen heute, die vom Rationalismus beeinflußt sind, besteht das verhängnisvolle Vorurteil: eine Erkenntnis, die frei ist - also nicht zwingend - kann nie objektiv gewiß sein, sondern nur eine vielleicht wahrscheinliche Erkenntnis, ein unverbindliches Meinen.

---

14 C.Cirne-Lima, a.a.O., S.99.
15 K.Jaspers, der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963, S.463.
16 C.Cirne-Lima, a.a.O., S.150/151.
17 J.Pieper, Über den Glauben, München 1962, S.59.

Mit der Freiheit des Glaubens und der Glaubenserkenntnis hängt es zusammen, daß Glaubenszweifel möglich sind, so daß man mit Recht von einer Unsicherheit des Glaubens reden kann in dem Sinne, daß es unmöglich ist, sich durch irgendein äußeres Hilfsmittel oder Kriterium gegen Glaubensschwierigkeiten abzusichern. Eine solche Absicherung würde eine Ausschaltung der Freiheit im Glauben bedeuten und damit den Glauben selbst zerstören. "Wo aber Glaubensschwierigkeiten nur aszetisch unterdrückt oder rationalistisch aus der Welt diskutiert werden, kommt es oft zu einer Trübung der Glaubensfreude und Lähmung der Glaubenskraft."[18]

Den inneren Zusammenhang von Glaubensschwierigkeiten und der Unsicherheit des Glaubens, die durch kein äußeres Kriterium behoben werden kann, untersuchten schon die Scholastiker des Mittelalters, vor allem Thomas von Aquin. Dazu bemerkt der bekannte Thomasinterpret J.Pieper: "Es ist erstaunlich, mit welch unumwundener Offenheit ein Theologe wie Thomas dieses Unsicherheitselement im Glaubensakt beschreibt. Es gehört geradezu, so sagt er, im Unterschied zu Einsicht und Wissen, zur Natur des Glaubens selbst, daß Zweifel möglich werden. Möglich aber seien sie deswegen, weil der Erkenntniskraft des Glaubenden nicht wirklich Genüge geschehen sei; vielmehr bewege sich der Geist, indem er glaube, nicht auf seinem eigenen Boden, sondern auf fremdem Boden."[19]

Auch von katholischen Theologen wird heute, ohne die Möglichkeit der Glaubenszweifel und das Unsicherheitselement im Glauben zu leugenen, die thomistische Glaubensinterpretation kritisiert und weitgehend abgelehnt, weil Thomas von Aquin "jede Erkenntnis (letztlich doch) am aristotelischen Evidenzideal"[20] mißt. Diesem aristotelischen Evidenzideal entsprechend sei eine Erkenntnis um so vollkommener, je mehr sie den Menschen zwingt. Umgekehrt wäre demnach eine Erkenntnis um so unvollkommener und ungewisser, je freier sie ist.

---

18 A.Görres, Pathologie des katholischen Christentums, in: Handbuch der Pastoraltheologie Bd.II/1, hrsg. von F.X.Arnold u.a., Freiburg 1966, S.299.

19 J.Pieper, a.a.O., S.63.

20 G.Muschalek, a.a.O., S.32. - Zur Kritik des Aristotelismus in der katholischen Theologie unserer Zeit vgl. K.-H.Weger, Strukturwandel in der katholischen Glaubenslehre, in: Stimmen der Zeit Bd.179 (1967) S.105-115.

Im Gegensatz zum aristotelischen Evidenzideal zeigt vor allem G.Muschalek, daß im glaubenden Erkennen Wissen und Freiheit demselben personalen Wurzelgrund entspringen und ineinander übergehen. Dann fährt er fort: "Wenn man Ernst damit macht, daß der Mensch zu seinem höchsten geistigen Vollzuge erst kommt, wenn in ihm Erkenntnis und Freiheit sich einen, ist die notwendige Einsicht, die dem Menschen sich aufdrängt und ihn so 'über-zeugt', nicht mehr das Ideal des Erkennens, an das sich alle anderen Formen mühsam annähern müßten."[21]

So wie das Heilswissen - in der Terminologie von M.Scheler - nicht am Ideal des beherrschenden Wissens gemessen werden kann, so kann auch das Glaubenswissen nicht vom Ideal der notwendigen Einsicht her richtig gewürdigt und beurteilt werden. Da Erkennen, Freiheit und Liebe in ihrer höchsten Form identisch sind, kann G.Muschalek zusammenfassend erklären: "Diese grundsätzlichen Überlegungen zeigen schon, daß Gewißheit des Glaubens ein wahres Wissen ist (nicht Fühlen und nicht bloßer Willenseffekt), und zwar in der höchsten Form des Wissens (nicht in einer defizienten, unreinen), das in der freien Entscheidung entsteht und ganz zu sich kommt."[22]

Der echte Glaube ist jedoch niemals ein notwendiges Ergebnis eines stringenten Beweises oder einer zwingenden Einsicht. Der Glaube, und damit auch die Glaubenserkenntnis, ist wesentlich frei. Darauf macht auch A.Brunner aufmerksam: "Der Glaube läßt sich nach dem Gesagten nicht beweisen, wie man eine mathematische Wahrheit beweist, das heißt zwingend, so daß man der Wahrheit nicht ausweichen kann."[23]

Die eigentliche Glaubenserkenntnis - die religiös-weltanschauliche Existenzerhellung in der Erwachsenenbildung - erwächst dem Menschen nicht vorgängig zum Glauben oder aus der Reflexion des Glaubens, sondern nur im Glauben. "Einen andern Beweis für den Glauben als die Glaubenserkenntnis selbst gibt es nicht, weil sonst der Glaube nicht frei wäre."[24] In die Zukunft hinein kann der Mensch seine Freiheit und damit auch seinen Glauben nicht absichern. "Seiner Freiheit ist aber kein Mensch im voraus sicher,

21 G.Muschalek, a.a.O., S.79.
22 Ders., a.a.O., S.81.
23 A.Brunner, a.a.O., S.177.
24 Ders., a.a.O., S.178.

weil sie nur durch Freiheit weiterbesteht."[25]

Der Glaube als Begegnung mit der absoluten Wahrheit und die damit gegebene Erkenntnis sind letztlich auch der Wurzelgrund jeder weiteren spezifisch menschlichen Erkenntnis - auch des beherrschenden Wissens und der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind nämlich immer auch Teilmomente der Begegnung mit der absoluten Wahrheit, indem der Mensch in der Erforschung der gegenständlichen Welt mit unbedingter Wahrheitsliebe vorangeht. Durch diese Wahrheitsliebe bindet sich der Mensch freiwillig an die eine absolute Wahrheit.

Durch die freie Bindung an die gegenständlich nicht faßbare und nicht begreifbare absolute Wahrheit, die zugleich Urgrund der menschlichen Freiheit ist, wird der Mensch erst fähig zur beherrschenden Erkenntnis und zur freien Beherrschung der Welt. Ohne diese unbedingte Liebe zur Wahrheit verfällt der Mensch der Knechtschaft und wird unfrei. "Nicht dies ist dem Menschen anheimgegeben, ob er sich binden will oder nicht. Nur das ist ihm frei gelassen, ob er sich in echter Weise an das wahre Absolute bindet und dadurch die ihm gemäße Freiheit auf allen Gebieten wahrt, oder ob er in Auflehnung gegen die echte wesensgemäße Bindung der Knechtschaft verfallen will."[26]

Das Zueinander von Glauben als unbedingter Wahrheitsliebe und beherrschendem Wissen kann man mit F.Kreppel wie folgt darlegen: "Der Fortschritt des Glaubens zum Wissen fügt seiner Gewißheit nichts hinzu, sondern vollzieht und erfüllt sie nur. Alle Wissenschaft kehrt nur in die ursprüngliche Gewißheit des Glaubens zurück. Deshalb erhebt das Wissen nicht den Glauben als eine Vermutung zur Gewißheit, sondern es ist die Kraft einer ursprünglichen Gewißheit, die sich durchsetzt und bewährt. Der Glaube ist das Übergreifende, Anfang und Ende. Wollte er aber auf das Wissen verzichten, würde er sich selbst aufgeben. Vielmehr ist echter Glaube wissensfroh, begründet er das Wissen als Vollzug und Bewährung seiner Gewißheit."[27]

Wer diesen Glauben an die absolute Wahrheit verleugnet, untergräbt damit letztlich allen Fortschritt im Erkennen - auch den

25 A.Brunner, Glaube und Erkenntnis, München 1951, S.197.
26 A.Brunner, Dogmenglaube und Freiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.142 (1948) S.412.
27 F.Kreppel, Wissenschaft und Menschenbildung, in: Wissenschaft und Menschenbildung, hrsg. von F.Kreppel, Weinheim 1962, S.23.

Fortschritt in der Wissenschaft. Wenn der Mensch nicht mehr die Wahrheit unbedingt liebt, dann wird sein ganzes Sein - und damit auch sein Glauben und Erkennen - auf etwas anderes ausgerichtet, und der Mensch wird dann von diesem anderen her bestimmt. Ohne irgendeinen Glauben kann der Mensch nicht existieren. "Daß der Mensch von einem Glauben her nur denken kann, dies kann er nicht überschreiten. Dieser also vor und hinter dem Denken stehende 'Glaube' wirkt strukturbestimmend."[28]

Ohne den Glauben an die absolute Wahrheit verfällt der Mensch dem Skeptizismus und Agnostizismus; denn wir können nur an die absolute Wahrheit glauben und sie glaubend erkennen, aber nicht über sie verfügen und sie beherrschen. Dieses glaubende Erkennen läßt sich nicht exakt beweisen und ist doch das Fundament jeder anderen Erkenntnis. Durch die unbedingte Wahrheitsliebe bindet sich der Mensch im glaubenden Erkennen auf je eigene Weise an die eine absolute Wahrheit.

Die Scheu der selbstherrlichen Rationalisten, die sich nicht in Freiheit anvertrauen und an die nur im Glauben erreichbare Wahrheit binden wollten, führte zur Verachtung aller wissenschaftlich nicht exakt bewiesenen Grundüberzeugungen und schließlich zum schrankenlosen Liberalismus, der keine Bindung mehr anerkennen wollte, da er Bindung nur noch als Gegensatz zur Freiheit verstand. Dieses Alternativdenken wurde zum neuen Dogma der Liberalen. "Es war ein Dogma des Liberalismus und besonders der liberalen Vertreter der Wissenschaft, daß Dogmenglaube und Freiheit unvereinbar seien und daß ein Dogmengläubiger niemals vorurteilslos forschen könne."[29]

Tatsächlich ist der Mensch immer irgendwie gebunden und unabdingbar verpflichtet - auch wenn er sich dessen nicht reflex bewußt wird. "Immer liegt der ausdrücklichen Erkenntnis diese erste, vorreflexe Begegnung mit der Wirklichkeit zugrunde. In diesem Sinn ist jeder Mensch dogmatisch gebunden. Und er ist es um so mehr, je weniger er darum weiß und je mehr er sich für ungebunden hält."[30] Es gibt auch keine wissenschaftliche Forschung ohne "gebundenen" Wissenschaftsansatz. "Wenn aber Forschung an der modernen Universität als unabdingbares

28 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.188.
29 A.Brunner, Dogmenglaube und Freiheit, a.a.O., S.401.
30 Ders., a.a.O., S.403.

Wahrheitsstreben betrachtet wird, selbst unter dem Wagnis des Einsatzes der eigenen menschlichen Existenz, so scheint hierbei zwischen den 'gebundenen' und den 'ungebundenen' Wissenschaftsansätzen nur dieser Unterschied zu bestehen: daß man sich dieser Ansatzgebundenheit auf der einen Seite bewußt, auf der anderen aber nicht bewußt wird - obwohl diese auch hier, wenn auch eben in anderer Weise, ebenso vorhanden und wirksam ist."[31]

Wenn der Mensch seine durch den Glauben frei vollzogene Bindung an die absolute Wahrheit nicht mehr bemerkt und nicht mehr schätzt, dann wird auch die Freiheit in ihrer tiefsten Wurzel bedroht. Dann mag der Mensch sich in jenen Bereichen, die personal letztlich zweitrangig sind, seiner Freiheit noch so sehr rühmen oder energisch Freiheit fordern, seine Freiheit wird verkümmern und schließlich sterben, wenn er sich nicht erneut und vertieft der einen absoluten Wahrheit zuwendet und bedingungslos an sie gebunden sein will.

Wäre die absolute Wahrheit nicht selbst personal und frei, so wäre die vertrauende und glaubende Haltung des Menschen ihr gegenüber in der Tat nicht sinnvoll; denn wie soll die Person des Menschen sich an etwas Apersonales und Untermenschliches binden, ohne dadurch unfrei zu werden? Dann bliebe nur der verzweifelte Versuch, die absolute Wahrheit in den Griff zu bekommen, um über sie zu verfügen und zu herrschen - oder sie zu leugnen, weil sie unbequem ist.

Einer personalen absoluten Wahrheit gegenüber, die zugleich unendliche Freiheit und schöpferische Initiative ist, bleibt der Glaube zwar auch ein Geheimnis; aber dieser Glaube wird schon vom richtigen zwischenmenschlichen Verhalten her irgendwie sinnvoll. Denn auch eine andere menschliche Person können wir als Person nicht beherrschend oder über sie verfügend erkennen, sondern nur, indem wir sie anerkennen, indem sie sich uns offenbart und indem wir ihr glauben. "Einen anderen Zugang zum eigensten persönlichen Leben eines Menschen als diese gläubige Annahme einer Mitteilung gibt es nicht. Auf ihr beruht das ganze geistige Leben des Menschen und darum mittelbar auch die Wissenschaft, nicht in ihren einzelnen Ergebnissen,

31 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.252.

sondern in ihrer Möglichkeit überhaupt. Es ist unmöglich, sich durch einen spontanen Zugriff der personhaften Wirklichkeit zu versichern und sie einsichtig zu machen; denn gegen ihren Willen kann niemand in das Geheimnis einer Person eindringen."[32] - Der dialogischen Veranlagung des Menschen entspricht es, daß er sich einem Du anvertraut, daß er auf ein Du hin lebt. Wenn von der absoluten Wahrheit als personal gesprochen wird, so soll das selbstverständlich nicht heißen, daß die absolute Wahrheit und der Urgrund allen Seins von Natur aus eine menschliche Person sei, sondern nur, daß sie nicht apersonal und unfrei ist, also daß sie nicht weniger als der Mensch ist.

Durch die unbedingte Wahrheitsliebe bindet sich der Mensch im glaubenden Erkennen auf je eigene Weise bedingungslos - aber freiwillig; denn nur so kann diese Bindung aktualisiert werden. Dadurch wächst der Mensch in der Wahrheit und in der Freiheit, da die absolute Wahrheit auch die unendliche Freiheit ist. Die personale unendliche Wahrheit und Freiheit heißt in der religiösen Sprache Gott. Ohne irgendeine Ausrichtung auf Gott oder etwas Letztes und Unbedingtes kann der Mensch nicht leben. "Gibt es also Menschen, die nicht an Gott glauben, so können sie doch nicht existieren, ohne - meist unausdrücklich - dafür einen andern Seinsbereich absolut zu setzen, so daß er für sie zur letzten, sich selbst tragenden Wirklichkeit wird, von der alle andern Seienden irgendwie abhängen."[33]

Woran der Mensch letztlich glaubt oder die Verabsolutierung eines Seinsbereiches hängt nicht nur von der Veranlagung und der Umwelt, sondern auch von der Freiheit des Menschen ab. "Der so verabsolutierte Seinsbereich verleiht dem Absoluten seinen besonderen Charakter und offenbart zugleich die tiefste und ursprünglichste Einstellung des Menschen zur Wirklichkeit. Von dieser hängt aber seine Offenheit oder seine Blindheit für die verschiedenen Seinsbereiche ab."[34]

Diese ursprüngliche Einstellung des Menschen zur Wirklichkeit ist das Apriori und der Horizont jeder Erkenntnis dieses Menschen, auch der wissenschaftlichen Erkenntnis. "Diese erste Einstellung (erste nicht der Zeit, sondern der metaphysischen Ordnung nach

---

32 A.Brunner, Dogmenglaube und Freiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.142 (1948) S.404.
33 Ders., a.a.O., S.402.
34 Ders., ebd. S.402.

und weil sie alle andere Erkenntnis unterbaut) erfolgte ohne Beweis im Sinne eines schlußfolgernden Verfahrens; macht sie doch alle derartigen Beweise erst möglich. Sie entspringt vielmehr der unmittelbaren Begegnung mit der Wirklichkeit und ändert sich darum nur mit dieser Begegnung selbst."[35] Diese Begegnung mit der Wirklichkeit impliziert auch die Begegnung mit dem Urgrund aller Wirklichkeit - mit der absoluten Wahrheit. Durch diese Begegnung wird die menschliche Freiheit geweckt, und diese Begegnung kann nur in Freiheit vertieft vollzogen werden.

Die mangelnde Fähigkeit vieler Menschen zu echter personaler Begegnung - und damit auch die verkümmerte Fähigkeit zum freien und personalen Erkennen - muß nicht das Ergebnis eigener Schuld sein. Denn lange bevor der Intellekt des jungen Menschen erwacht, kann schon das Urvertrauen der Gesamtwirklichkeit gegenüber zerstört worden sein. Durch radikales Mißtrauen der Gesamtwirklichkeit gegenüber - und damit vor allem dem Urgrund des Seins gegenüber - lebt der Mensch weitgehend unter dem Zwang, aus Selbsterhaltungstrieb alles beherrschen zu wollen, auch andere Personen. Ohne Vertrauen keine echte personale Begegnung! Der Mensch, der grundsätzlich immer mißtrauisch ist, lebt in der ständigen Angst, von anderen beherrscht zu werden. Daher ist die Unfähigkeit zu vertrauen ein Hindernis zur personalen Begegnung und personalen Bildung des Menschen.

Ohne die Begegnung mit einem Du und ohne jene der personalen Begegnung eigene freie oder personale Erkenntnis kommt nämlich der Mensch nicht zur Selbstverwirklichung, wie A.Brunner darlegt. "Es ist das Wesentliche des Geistes, daß er sich an die Stelle eines andern versetzen kann und daß der andere als Geist sich zu öffnen vermag, ohne dabei sein Selbstsein in Gefahr zu bringen, ja um es jetzt erst ganz zu verwirklichen. Glaube im strengen Sinn beruht also unmittelbar auf dem Personsein, liegt unmittelbar am Kern des Seins. Schon deswegen kann er nicht eine minderwertige Erkenntnisart sein."[36]

Durch die personale Erkenntnis und die freie Anerkennung des Du kommt der Mensch zur personalen Entfaltung, und eben dadurch ermöglicht er zugleich die freie Entfaltung des so erkannten menschlichen Du. Die personale Erkenntnis gründet in der Liebe und kommt in der Liebe zur Vollendung.

---

35 A.Brunner, a.a.O., S.402
36 A.Brunner, Glaube und Erkenntnis, München 1951, S.44.

Die Aufklärung war von einem Fortschritts- und Bildungsoptimismus getragen. Man lebte in der Illusion, zu religiös-weltanschaulich perfekten und abgesicherten Erkenntnissen zu kommen. Dieser Fortschrittsoptimismus ist heute einer abgrundtiefen Resignation gewichen. Aber solange wir in dieser Welt leben, sind wir unterwegs, Pilger, die ihre Vollendung anstreben, aber noch nicht erreicht haben. Das gilt nicht nur für das sittliche Bemühen des Menschen bei der Verwirklichung des Guten, sondern auch für sein Streben nach Wahrheit.

Die Versuchung liegt nahe, den Menschen von diesem seinem viatorischen Charakter der Erkenntnis zu befreien, indem einfach eine vollendete Erkenntnis - wenigstens in Teilbereichen - vorausgesetzt wird, so als ob irgendeine Wirklichkeit ganz begriffen wäre. Wenn sich dann die scheinbar vollkommene Erkenntnis als Irrtum erweist, dann neigt der Mensch dazu, resigniert die Möglichkeit gewisser Wahrheitserkenntnis ganz zu leugnen oder als Illusion zu erklären.

Gemeinsam ist beiden extremen Positionen die stillschweigend vorausgesetzte Alternative: Entweder wenigstens in Teilbereichen der Wirklichkeit vollendete Erkenntnis oder gar keine gewisse Wahrheitserkenntnis. Einem Rigorismus der Kriterien für die Erkenntnis der Wahrheit entspricht ein Rigorismus des moralischen Verhaltens, da die menschliche Schwäche - aber auch die Möglichkeit echten Fortschritts - übersehen wird.

Dann gibt es auch bald keine Möglichkeit mehr zu reformieren. So erklärt z.B. R.Lauth: "Wo wahrhaft erkannt wird, wo wahrhaft das Gute gewollt wird, da gibt es nichts zu reformieren. Da kann es nur noch die Aufgabe geben, diese Erkenntnis und diesen sittlichen Willen integral zu bewahren und unsere Wirklichkeit dieser Erkenntnis und diesem Willen entsprechend restlos durchzugestalten (zu performieren)."[37] - In dem Bemühen, die Vollendung des Menschen sowohl in seinem Erkennen als auch in seinem sittlichen Wollen bereits in diesem irdischen Leben vorwegzunehmen, wird ein berechtigtes Anliegen so einseitig und rigoros akzentuiert, daß die menschliche Unzulänglichkeit und der viatorische Charakter des Menschen vernachlässigt wird.

37 R.Lauth, Die absolute Ungeschichtlichkeit der Wahrheit, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966, S.25.

Daß alle unsere menschliche Wirklichkeitserkenntnis - besonders in den existentiell bedeutsamen Fragen - subjektiv standortbedingt, aber doch wahr und gewiß sein kann, eine solche Möglichkeit wird von den Rigoristen gar nicht mehr ernstlich erwogen. Die Vielfalt der einander widersprechenden Überzeugungen, die in der Philosophie und im religiös-weltanschaulichen Bereich zum Ausdruck kommt, wird so sehr als Ärgernis der Zerrissenheit empfunden, daß man auch im religiös-weltanschaulichen Bereich nur gelten läßt: allgemeingültig abgesichertes Wissen, das von allen Menschen unabhängig von ihrem geistesgeschichtlichen Standort eingesehen werden kann.

Diese Allgemeingültigkeit soll dann nicht nur für alle die vielen verschiedenen Menschen der eigenen Generation gelten, sondern auch für alle nachfolgenden Generationen. So wird ein Perfektionismus angestrebt, der für alle nachfolgenden Generationen die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens eindeutig beantworten und alle religiös-weltanschaulichen Probleme lösen soll - oder ein für allemal allgemeingültig klären soll, was prinzipiell unlösbar und damit Unsinn sei. Auf jeden Fall müsse die Vielfalt einander widersprechender Überzeugungen, die Anspruch auf Gewißheit erheben, endgültig überwunden werden. Die bittere Enttäuschung kann dann nicht ausbleiben. Diese Enttäuschung führt dann leicht zum Skeptizismus.

Der Hang zum Rigorismus und Perfektionismus verbaut den Zugang zum Verständnis der Glaubenserkenntnis, die zwar auf einer höheren Stufe steht als die notwendige Einsicht, die jedoch zusammen mit dem Glauben immer weiter wachsen kann und soll, und zwar nicht nur in die Breite, sondern vor allem in die Tiefe. "Der Glaube kann zunehmen oder abnehmen, was von einer und derselben mathematischen Einsicht nicht gesagt werden kann. Hier kann nur in die Breite, nicht in die Tiefe weitergegangen werden."[38]

Die perfektionistische und rigoristische Mentalität verbaut das richtige Verständnis für die Vielfalt in der Philosophie und im religiös-weltanschaulichen Bereich, eine Vielfalt, die durch keine noch so vollkommene Methode überwunden werden kann. Es gibt nämlich eine berechtigte Vielfalt in der Philosophie und noch mehr im religiös-weltanschaulichen Bereich, die durch die verschiedenen geistigen Perspektiven bedingt ist.

---

38 A.Brunner, Glaube und Erkenntnis, München 1951, S.182.

Weil Kant alles Wissen rigoros nach dem Ideal der notwendigen mathematischen Einsicht beurteilte, konnte er in der Vielfalt der Perspektiven im religiös-weltanschaulichen Bereich und in der Philosophie nur das Ärgernis einer verunsichernden Zerrissenheit erblicken. "Der Ärger Kants über die heillose Zerspaltenheit der Philosophie führte ihn zur Überzeugung, daß diese Philosophie unsachlich vorangehe, also die Grenzen ihrer Kompetenz überschreite und dadurch zu den ausgefallenen und widersprüchlichen Urteilen komme. Seitdem ist (in einem vorwissenschaftlichen Schlußverfahren) für viele Menschen die Position des Christentums etwa unglaubwürdig (und jede andere in diesem Bereich ebenfalls), weil eine Position der Wahrheit auch überzeugen müßte und nicht in einem Wirrwarr der Meinungen ohnmächtig untergehen dürfte."[39]

Kant erreichte in der Philosophie nicht die uniformierende Einheitlichkeit der notwendigen Einsicht, die von allen erkannt wird. Im Gegenteil: "Die Buntheit verschiedenster Philosophien und 'Anschauungen' von Welt und Gott ist viel krasser geworden, als sie zu Kants Zeiten war. Der Versuch mußte scheitern, weil Kant, ohne dies in seiner Methode zu erklären, das mathematisch-naturwissenschaftliche Erkenntnisideal zum Maßstab jeder vollkommenen Erkenntnis machte und damit die Grunderkenntnis über Welt und Gott, Philosophie genannt, gewaltsam auf die partielle Erkenntnis der Weltdinge und ihrer Verhältnisse zu reduzieren suchte."[40]

Damit von wahrer Gewißheit die Rede sein kann, muß zwar die absolute Wahrheit irgendwie erreicht werden, aber sie muß nicht durchschaut oder begriffen sein. Wenn der Mensch der absoluten Wahrheit erkennend begegnet, dann wird damit auch das sogenannte Kontradiktionsprinzip miterkannt: Was ist, kann nicht zugleich und in derselben Hinsicht nichtsein. Was wahr ist, kann nicht irgendwann oder von einem anderen geistigen Standpunkt aus mit Recht als unwahr deklariert werden. Insofern hat wahres Erkennen immer universelle Geltung. Die erkennende Begegnung mit dem Absoluten stellt den Menschen auch vor existentielle Alternativen. Ohne Konfrontierung mit dem Absoluten könnte von freien Gewissensentscheidungen nicht sinnvoll gesprochen werden.

---

39 G.Muschalek, Glaubensgewißheit in Freiheit, Freiburg i.Br. 1968, S.80.
40 Ders., a.a.O., S.41.

Der Mensch kann zwar die absolute Wahrheit erreichen; aber alles menschliche Erkennen ist immer nur - mehr oder weniger - Teilhabe an der einen absoluten Wahrheit. All unser menschliches Erkennen der Wirklichkeit bleibt Stückwerk, unvollkommen. Wir können in der Wirklichkeit nichts adäquat durchschauen, so daß wir von einer solchen Erkenntnis her nur ganz konsequent zu schlußfolgern brauchten, um immer mehr von der Gesamtwirklichkeit zu erkennen.

Die Möglichkeit eines Fortschritts im menschlichen Erkennen ist auch eine Voraussetzung für die wissenschaftliche Frage und Forschung; denn "da niemals die restlose Enthüllung der Wahrheit möglich wird, bleibt der Forscher als der nach der Wahrheit Fragende immer ein Fragender, auch wenn er einige 'Lichtblicke', d.h. hier Aspekte einer Sinn- und Wertsetzung, zu erringen vermag. Niemals aber kommt er ans Ende, immer bleibt er im Bannkreis der Wahrheitsfrage."[41]

Das Wachsen in der Wahrheitserkenntnis geschieht nicht primär durch neuen Wissensstoff oder durch schlußfolgerndes Denken, es hängt vielmehr vor allem von dem personalen Wachstum des Erkennenden ab, so wie umgekehrt die Erkenntnis den Menschen vervollkommnet. "Jede Erkenntnis verändert, bereichert den Erkennenden. Und mehr noch. Sie bleibt nicht nur ein äußerlicher Zuwachs zum Wissensvorrat des Menschen, sondern der Mensch wird mehr er selbst."[42] Das gilt vor allem für die religiös-weltanschauliche Wahrheitserkenntnis und für die religiöse Erwachsenenbildung als lebensorientierende Existenzerhellung.

Durch die personale Entfaltung des Menschen wird auch alle bisher erkannte Wirklichkeit tiefer und in einem neuen Licht gesehen. "Die innere Verschränkung von Erkenntnis und Liebe", so erklärt auch R.Schwarz, "ist unser platonisches Vermächtnis. Hierher datiert die Überzeugung, daß Wissen, welches die Wahrheit sucht, zugleich verfügt und Macht gewinnt über die innere Gestalt des Menschen."[43]

Bei diesem Prozeß der inneren Gestaltwerdung und der Vervollkommnung des Menschen unterscheidet M.Scheler zwei uralte Lehren

41 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.88.
42 G.Muschalek, Glaubensgewißheit in Freiheit, Freiburg 1968, S.75.
43 R.Schwarz, a.a.O., S.57.

oder Prinzipien über den Weg dazu: das griechisch-indische und das christlich-abendländische Prinzip. "Das griechisch-indische Prinzip, daß Erkenntnis Liebe fundiere, hat von Haus aus diese isolierende und vereinsamende Kraft;"[44] erklärt M.Scheler weiter, "und wo immer wie in der östlichen Kirche das griechisch-gnostische Element das Übergewicht über die neue christliche Erlebnisstruktur gewann, ist auch jenes Anachoretentum innerlich notwendig emporgewachsen und hat sich das Mönchtum, wie noch heute das orthodox-russische, mehr und mehr von dem Gemeinschaftsdienst entbunden."[45]

Im abendländisch-christlichen Denken dagegen, bemerkt Scheler, dominierte schon bei Augustinus der Primat der Liebe. "So folgen also Wollen und Vorstellen bei Augustin gleichmäßig der Liebe als einer dritten ursprünglichsten Einheitsquelle alles Bewußtseins. Dies aber geschieht so, daß die Liebe an erster Stelle das Erkennen und erst durch dieses vermittelt das Streben und Wollen bewegt. Das Verhältnis von Erkennen und Wollen ist also ganz dasselbe wie bei Thomas von Aquinas, und dies im äußersten Gegensatz zu allen scotistischen Lehren des 'Primates des Willens über den Verstand'."[46]

K.Jaspers spricht also nur eine uralte religiöse Weisheit aus, wenn er kurz und prägnant formuliert: "Seinserkenntnis und Selbstwerden wachsen miteinander."[47] Mit der Vervollkommung des Menschen wächst auch seine Möglichkeit zu existentiell bedeutsamen Erkenntnissen, während umgekehrt gilt: "Bildendes Wissen jedoch verändert den Menschen, wird zu seinem Wesen."[48] Deswegen bemüht sich der Christ nicht nur um ein Wachsen in der Liebe, sondern auch im Glauben, der die für den Menschen bedeutsamste Existenzerhellung beinhaltet.

Nie wird es möglich sein, durch irgendeinen Kunstgriff die Vollendung und Erfüllung des Glaubens im Schauen zu erreichen, solange der Mensch als viator unterwegs ist zur ewigen Heimat. Die Voraussetzung ist falsch, "es sei möglich, so etwas wie einen archimedischen Punkt zu gewinnen, an dem man einsetzen und von dem her man dann in schrittweisem Aufbau ein System der

---

44 M.Scheler, Liebe und Erkenntnis, München o.J. (1955) S.20.
45 Ders., ebd.
46 Ders., a.a.O., S.25. - Die Frage mag offen bleiben, ob Scheler Thomas von Aquin und die "scotistischen Lehren" richtig deutet.
47 K.Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947, S.264.
48 Ders., a.a.O., S.743.

Erkenntnis errichten könnte."[49] Und doch wäre es auch verkehrt, den Glauben als bloßes Meinen oder als eine rein subjektive Überzeugung ohne objektive Gewißheit zu degradieren. Im Glauben kommt der Mensch auf je einmalige Weise zur Begegnung mit der absoluten Wahrheit, auch wenn es ihm nie möglich sein wird, diese absolute Wahrheit "in den Griff" zu bekommen, so daß er sie begreifen oder einem anderen Menschen mit Begriffen adäquat oder zwingend mitteilen könnte, etwa durch exakte Beweise. Solches manchmal auch "Beweise" genannte Aufzeigen der im Glauben erkannten Wahrheit durch Explikation der eigenen Glaubenserkenntnis ist vielmehr das, was das Neue Testament als "Zeugen sein" oder als "Zeugnis geben" charakterisiert und fordert.

Die Begegnung des Menschen mit der absoluten Wahrheit ereignet sich nicht neben der sinnenhaften Erkenntnis und neben dem begrifflichen Denken, sondern in diesen und nie ganz von diesen Erkenntnisweisen abhebbar. Diese Verhaftung der Wahrheitserkenntnis im sinnenhaften und begrifflichen Erkennen übersahen die Ontologisten, die z.B. Gottesbeweise aus der bewußten Teilhabe des Menschen am göttlichen Erkennen ableiten wollten.

"Die Erkenntnismöglichkeit wächst im gleichen Schritt mit der Entwicklung des Subjekts."[50] Wie der Mensch sich immer wieder erneuern muß, um zu wachsen, wie alles Lebendige sich ständig erneuert im Wachsen, so auch die existentiell bedeutsamen Einsichten des Menschen. Das gilt für die Erkenntnis des einzelnen Menschen, aber auch für die menschlichen Gemeinschaften, auch für die religiösen. Sonst erstarren sie und degenerieren. Nicht zufällig erfreut sich heute die Rede von der "ständig zu erneuernden Kirche" - von der Ecclesia semper reformanda - in kirchlichen Kreisen einer so großen Beliebtheit, und es wäre ein Mißverständnis, wenn man die Glaubenserkenntnis der Christen aus dieser ständigen Reformbedürftigkeit ausschließen wollte.

Jede echte Reform dient dem Fortschritt und dem Wachstum. Jede Reform des Lebens setzt eine Reform der Selbsterkenntnis voraus und umgekehrt. Auch die Reform einer religiösen Gemeinschaft setzt ein vertieftes Selbstverständnis dieser Gmeinschaft voraus, um sinnvoll zu sein.

---

49 O.F.Bollnow, Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966, S.28.
50 K.Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947, S.264.

Nicht nur der einzelne Mensch, sondern auch jede menschliche Gemeinschaft muß sich heutzutage mehr als in früheren Zeiten ihrer Erneuerungsbedürftigkeit bewußt werden, die mit ihrer Ergänzungsbedürftigkeit durch andere Gemeinschaften und andere Perspektiven beim Erkennen der absoluten Wahrheit zusammenhängt. Es gibt ja nicht eine Vielzahl von absoluten Wahrheiten, von denen der einzelne oder die einzelne religiöse Gemeinschaft wenigstens einige durchschaut hätte, so daß sich die anderen Wahrheiten dann rein logisch daraus deduzieren ließen.

Jeder einzelne und jede einzelne menschliche Gemeinschaft hat die Aufgabe, in der Erkenntnis der einen absoluten Wahrheit immer mehr zu wachsen, so daß alle schon erworbenen Erkenntnisse jeweils in einem neuen, helleren Licht gesehen werden. Das gilt natürlich auch für die religiösen Gemeinschaften, die ja auch den Gesetzen der Geschichtlichkeit und der Perspektivität unterworfen sind. Das gilt auch für die katholische Kirche. Es wäre ein grobes Mißverständnis, wegen der Verbindung mit Christus - und damit wegen der Verbindung mit der absoluten Wahrheit, die Mensch geworden ist - das ständige Bemühen um vertiefte Wahrheitserkenntnis für überflüssig zu halten. Denn weder der einzelne Christ noch die Gesamtheit aller Christen, die heute leben, kann von sich legitim behaupten, daß sie Jesus Christus, der Gott und Mensch in einer Person ist, ganz verstanden habe.

Die Kirche verkündet ja gerade diesen Jesus Christus als das unergründliche und unauslotbare Urgeheimnis, das auch durch die Selbstoffenbarung nicht aufhört, abgrundtiefes Geheimnis zu sein, sondern vielmehr durch die Offenbarung als Geheimnis erneut und vertieft zugänglich wird. Im Verständnis dieses Geheimnisses, das Jesus Christus ist, kann und soll der Christ wachsen und reifen. Nie wird der Christ dahin gelangen, daß er in diesem Leben legitim behaupten kann: Jetzt habe ich das Geheimnis Jesu Christi durchschaut, jetzt brauche ich mich nicht mehr um das Wachsen in der Wahrheit zu bemühen, jetzt kommt es für mich nur noch darauf an, entsprechend der erkannten Wahrheit zu leben und zu handeln. - Wer das meint, übersieht den inneren Zusammenhang von religiösem Erkennen, Glauben und Lieben - oder er betrachtet sich bereits als einen, der im Glauben und in der Liebe vollendet ist. Denn solange wie auf dem Wege zur ewigen Heimat sind, können und sollen wir auch in der Glaubenserkenntnis wachsen.

Das Wachsen im Glauben und in der Glaubenserkenntnis steht nicht im Widerspruch zur religiösen Toleranz. Im Gegenteil: die wachsende Glaubensgewißheit fördert die religiös-weltanschauliche Toleranz, wie vor allem H.Grunsky dargelegt hat. Zusammenfassend erklärt er, es gelte "den Systemen, jedem einzelnen unter ihnen, zuzurufen: stärkt den Glauben an eure eigene Sache! Denn Unglaube daran ist es, zu wähnen, man könne nicht ohne Zwang und Gewalt, nicht ohne Waffen und Kreuzzüge, nicht ohne immer neue Sicherungen gegen den 'Feind' auskommen."[51]

Radikal mißversteht das Wachsen im Glauben, wer es mit Untreue oder Wankelmütigkeit gegenüber der absoluten Wahrheit verwechselt. Die Notwendigkeit, sich im vertieften Glaubenserkennen immer wieder zu erneuern, wird gerade durch die Treue zur absoluten Wahrheit gefordert. Dieser Treue haftet insofern etwas Unbedingtes an, da die absolute Wahrheit nicht nur unter irgendwelchen Bedingungen oder Voraussetzungen angestrebt wird, sondern unbedingt. Das Wachsen im Glauben steigert die unbedingte Wahrheitsliebe und damit die radikale Offenheit für alles Wahre, ganz gleich, wo es sich findet. Diese Wahrheitsliebe muß sich in den Schwierigkeiten des Alltags immer wieder neu bewähren.

Wenn der Mensch geistig erwacht und selbständig wird, mag es ihm zunächst so scheinen, als habe er die Wahrheit schon begriffen, als könne er über sie verfügen, so daß er im Hinblick auf die für sein Leben bedeutsamen Erkenntnisse am Ziel ist, da er die Wahrheit ja bereits "besitzt". Aber bald wird er merken, daß er im Erkennen der Wahrheit noch lange nicht vollendet ist, daß all sein Erkennen der Vertiefung bedarf, so daß alles in einem neuen Licht gesehen wird.

Der Versuch, einige Teilbereiche der Wirklichkeitserkenntnis wenigstens als abgeschlossen zu betrachten, verfälscht nicht nur das menschliche Erkennen, sondern übersieht auch den inneren Zusammenhang alles Seienden, da im radikalen Durchschauen des einen Wirklichkeitsbereiches alle anderen miterkannt wären. Denn nichts erkennen wir vollkommen, wenn wir es nicht in seinem Ursprung durchschauen. Der Ursprung aller Seinsbereiche aber ist Gott, das unauslotbare Urgeheimnis.

---

51 H.Grunsky, Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.17.

Gott, dieses letzte und unergründliche Geheimnis allen Seins, steht - christlichem Verständnis entsprechend - dem Menschen nicht gleichgültig oder gar feindlich gegenüber, so daß der Mensch sich gegen ihn absichern müßte - was er selbstverständlich doch nicht könnte. Er ist auch nicht etwas Apersonales, das der Mensch mit Recht immer mehr in seine Gewalt zu bekommen trachtet, um über es zu verfügen. Er ist vielmehr die absolute Wahrheit und der personale Ursprung aller Menschen. Er will die radikale Befreiung und das Heil aller Menschen - aber nicht gegen oder ohne die freie Entscheidung des Menschen.

Das Wachsen in der Wahrheit ist realidentisch mit dem Wachsen des Menschen in der personalen Gemeinschaft mit Gott; denn Gott ist die Wahrheit. Die religiöse Existenzerhellung im christlichen Sinne ist zutiefst dialogisch. Nicht im Monolog, nicht in der Isolierung, sondern im Dialog mit Gott wächst der Mensch in der religiösen Existenzerhellung. Ohne die Begegnung mit der absoluten Wahrheit im Gewissen und ohne den unbedingten Willen, gewissenhaft zur erkannten Wahrheit zu stehen, würde der Mensch nicht in der Wahrheit wachsen und seine Existenzerhellung würde verflachen. Daß gerade im deutschen Sprachbereich das Gerede von der "abgeschlossenen Bildung" aufkommen konnte, ist ein Anzeichen dafür, wie weit man sich schon von der christlichen Anthropologie, vom christlichen Wahrheitsverständnis und vor allem vom christlichen Bildungsverständnis entfernt hatte.

Heute huldigt man zwar nicht mehr dem Ideal der abgeschlossenen Bildung. Man hat die Aufgabe der beständigen Existenzerhellung auch des erwachsenen Menschen neu entdeckt; aber in unserer Zeit besteht die Gefahr, daß man die Fortschritts- und Wachstumsmöglichkeiten für Existenzerhellung zu einseitig in der Ausbildung und im ständigen Weiterlernen von Schulwissen sucht, die Vertiefung des perspektivischen und freien Erkennens jedoch vernachlässigt oder bewußt ausklammert.

Diese Gefahr der Verflachung besteht auch für die religiöse Erwachsenenbildung, wenn man sich nur für die jeweils neuesten Ergebnisse und Hypothesen der religionswissenschaftlichen und der theologischen Forschung interessiert, die Meditation aber und jene für die religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung entscheidende Existenzerhellung im Glauben vernachlässigt.

10) Die Bedeutung der religiösen Weiterbildung

Religiöse Bildung war in allen Religionen und Konfessionen immer auch Erwachsenenbildung, nicht nur Kinder- oder Jugenderziehung. Religiöse Bildung war und ist sogar vorwiegend eine Aufgabe der Erwachsenenbildung. Erst seit der Aufklärung hatte sich die religiöse Bildungsarbeit einseitig auf die Schulzeit der Kinder verlagert. In einer maßlosen Überschätzung des begrifflichen Erkennens, das unabhängig von der freien Entscheidung jedem einsichtig gemacht werden kann, sollte dem Menschen schon in seiner Kindheit - nämlich vorgängig zu seiner freien Entscheidung - das religiöse Wissen möglichst für das ganze Leben mitgegeben werden, damit er es später assimiliere.

Seit Rousseau vor allem konzentrierten sich die Bemühungen um die religiöse Bildung auch in den Kirchen auf das Kind und den jungen, noch nicht zur Mündigkeit gelangten Menschen. Die religiöse Erwachsenenbildung aber wurde vernachlässigt. Durch gute religiöse Erziehung und gründlichen Religionsunterricht für die Schulkinder sollte die religiöse Überzeugung der Erwachsenen in die Zukunft hinein gesichert werden.

Vereinfachend meinte man: "Wer die Jugend hat, dem gehört die Zukunft". Daher der Kampf um die Jugend und das unermüdliche Bemühen, die Jugend und die Kinder im Sinne der eigenen religiös-weltanschaulichen Überzeugung zu beeinflussen und intensiv zu belehren. Aber es war "eine Selbsttäuschung zu glauben, daß dann 'einmal' an dieser wohlgebildeten Jugend mit innerer Notwendigkeit eine 'bessere' Erwachsenengeneration heranwachse. Wer die Jugend hat, hat noch nicht zwangsläufig sicher die Zukunft. Nicht die Erziehung macht eine Gesellschaft besser, sondern eine veränderte Gesellschaft. Deren Erneuerung können aber nur die Erwachsenen an die Hand nehmen."[1]

Die Kirchen kamen durch die vielen Enttäuschungen mit den so intensiv beeinflußten jungen Menschen - sobald diese mündig geworden waren - noch lange nicht zur Einsicht. Immer wieder resignierten die Kirchen gegenüber den inzwischen Mündigen und konzentrierten ihre Aufmerksamkeit auf die neue Jugend oder gar auf die kleinen Kinder, um eine "bessere Generation" heranzubilden.

1 J.Duss- von Werdt, Ehe- und Elternbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Elternbildung Bd.I, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.68.

Der erwachsene Mensch, der nicht in der gewünschten Weise religiös lebte, schien kaum noch beeinflußbar. Anders das Kind. Das Kind ist nämlich viel "formbarer" als der mündige Mensch, bei dem alle Mühen, ihn zum Besseren hin zu verändern, vergeblich zu sein schien. Sicher war das eifrige Bemühen um die religiöse Erziehung der Kinder nicht falsch; aber die Vernachlässigung der religiösen Erwachsenenbildung war nicht nur ein Fehler, sondern auch ein Zeichen dafür, daß in der religiösen Bildung die Freiheit zu kurz kam.

Der religiöse Glaube und die religiösen Gewohnheiten eines Menschen, die er als Erbe und durch die Umwelt mitbekommen hat, sind gewiß nicht bedeutungslos. Sie gleichen dem Leib, die freie Entscheidung dagegen der Seele des Menschen. Das war nicht nur früher so. Das gilt auch heute und in Zukunft für den Bereich des Religiösen und der Ethik. "Der Leib des Sittlichen läßt sich nähren und fördern und wohlgestaltet formen: bis daß die Seele, die echte Liebe zum Guten, ihn zu vollem Leben erweckt."[2]

Kleine Kinder können sich im religiös-weltanschaulichen Bereich noch nicht bewähren, ohne daß sie von den Eltern oder deren Stellvertretern bewahrt werden. Aber diese religiöse Bewahrung liegt mehr im Vorfeld der religiösen Bildung. Die belebende Seele der religiösen Bildung ist die freie Entscheidung im religiös-weltanschaulichen Selbstverständnis des mündigen Menschen.

Der Versuch, den jungen Menschen durch eine intensive religiöse Erziehung sicher auf das objektiv Gute im religiösen Sinne festzulegen, ist ein Hindernis für die echte religiöse Erwachsenenbildung; denn niemand darf einen anderen Menschen formen und festlegen wollen - und sei es auch zum Guten hin - indem er die freie Entscheidung des anderen überspielt, beeinträchtigt oder ganz ausschaltet.

In einer religiös-weltanschaulich geschlossenen Gesellschaft meinten viele, daß die religiös-weltanschauliche Daseinserhellung mit dem Religionsunterricht in der Kinder- und Jugendzeit zusammenfällt und mit ihm zum Abschluß kommt, so daß der Mensch sich später nur noch in seinem religiösen Tun zu bewähren habe, indem er sich getreu an das hält, was er in religiös-weltanschaulicher Hinsicht in der Kinder- und Jugendzeit gelernt hat.

2 F.Glaeser, Existentielle Erziehung. Der Weg des Menschen zu sich selbst, München/Basel 1963, S.218.

Darin sind sich alle Pädagogen einig: das Kind und der junge Mensch sind leichter beeinflußbar und "formbarer" als der mündige Mensch. Wer also mehr Wert darauf legt, daß überhaupt objektiv Gutes getan wird - sei es freiwillig oder unfreiwillig - der wird seine pädagogischen Bemühungen einseitig auf den jungen Menschen konzentrieren. Wer jedoch nicht nur Wert darauf legt, daß überhaupt Gutes getan wird, sondern auch, daß es wirklich freiwillig getan wird, der wird sich mehr an den zur Mündigkeit und Freiheit gelangten Menschen wenden.

Der mündige Mensch ist natürlich durch die Umwelt nicht so formbar wie der Jugendliche und das Kind; aber die wirklich bedeutsamen Veränderungen in der Welt geschehen in und durch Menschen, die bereits zur Mündigkeit und Freiheit gelangt sind. Ein Kind in einer christlichen Umgebung wird, solange es Kind bleibt, gewöhnlich auch so leben und handeln wie ein Christ. Dasselbe gilt für das buddhistische oder atheistische Kind in einer buddhistischen oder atheistischen Familie und Umwelt. Damit ist aber noch wenig ausgesagt über die Frage, was aus dem jungen Menschen wird, wenn er zur Mündigkeit gelangt. Aber gerade dann, wenn der Mensch mündig geworden ist, bekommen die Veränderungen in seinem Leben eine religiös tiefere Bedeutung, weil sie mehr von seiner Freiheit bestimmt sind.

Den Schwerpunkt für die religiöse Bildung in der Erwachsenenbildung sehen, das heißt natürlich nicht, die religiöse Erziehung der Kinder und Jugendlichen vernachlässigen. Ganz im Gegenteil. Die Grundlagen für die religiöse Bildung in der Kindheit werden ja von den Erwachsenen durch deren religiös-weltanschauliches Beispiel und Zeugnis gelegt. Dem jungen Menschen wird nicht so sehr durch Theorien der Glaube und das kritische Vertrauen ermöglicht, das geschieht vielmehr durch den Glauben und das Vertrauen, das die Kinder bei den Erwachsenen erleben.

Die Vernachlässigung der religiösen Erwachsenenbildung führte zu einer weitverbreiteten religiösen Infantilität. "Es ist geradezu erschütternd, zu beobachten, wie die Kirche die meisten ihrer Glieder nie über eine Konfirmandenreligiösität herausgeführt hat. Dann sollte sie sich auch nicht wundern, wenn sie bei den Erwachsenen keinen Glauben findet."[3]

3 W.Bienert, Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.27.

Die religiöse Bildung ist eine Aufgabe für alle Lebensphasen des Menschen. "Die Grundthemen des Menschseins (Gemeinschaft, Religion, Politik, Beruf usw.) stellen sich in den einzelnen Phasen des Lebens in je phasenspezifischer und neuer Weise; daher genügt nicht mehr - wie früher in Kinder- und Jugenderziehung - eine einmalige geistige Auseinandersetzung mit diesen Problemen."[4]

Eine religiös-weltanschaulich abgeschlossene Bildung gibt es nicht. "Wenn irgendwo die Synonyme für den Terminus Erwachsenenbildung: 'éducation permanente' und 'long-life-education' ihr Recht haben, so im religiösen Bereich."[5] Die berufliche Fortbildung mag abgeschlossen sein, wenn der Mensch in den Ruhestand geht, für die religiöse Erwachsenenbildung beginnt damit aber wieder eine neue Phase mit neuen Aufgaben. Gerade für den älteren Menschen, der auf eine reiche Lebenserfahrung zurückblicken kann, stellt sich die letzte Sinnfrage des Lebens angesichts des unerbittlich näher rückenden Todes erneut und vertieft.

Die Illusion einer religiös-weltanschaulich abgeschlossenen Bildung ist ein Zeichen von Infantilismus. Dabei sind der "gläubige" und der "ungläubige" Infantilismus nahe miteinander verwandt. Für beide Formen dieses Infantilismus charakteristisch ist das Hängenbleiben an einer früheren Phase der religiös-weltanschaulichen Entwicklung, ein Fixiertsein an frühere Erlebnisse, das weiteres Wachstum in religiös-weltanschaulicher Existenzerhellung verhindert. Dann meint der Mensch, er habe die religiös-weltanschauliche Problematik so endgültig und erschöpfend verstanden, daß ein weiteres Bemühen in dieser Hinsicht überflüssig ist.

Symptomatisch für beide Formen des religiös-weltanschaulichen Infantilismus ist die panische Angst vor dem letzten Geheimnis der eigenen Existenz, das der Mensch nicht in den Griff bekommen kann, gegen das der Infantile sich absichern möchte und absichern zu können "glaubt". Die Formen dieser Absicherungsversuche sind sehr vielgestaltig. Sie können äußerlich anti-religiös oder auch tief religiös aussehen. In allen Fällen aber kommt die verantwortungsbewußte freie Begegnung mit dem personalen letzten Urgrund der eigenen Existenz nicht zustande oder verkümmert.

---

4 F.Pöggeler, Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.99.

5 E.Seifert, Religiöse Erwachsenenbildung, in: Hochland Jg.56 (1963/64) S.413.

Das kann sich darin äußern, daß der Mensch in der beständigen Angst lebt, sein "Kinderglaube", der nicht von seiner Freiheit und Eigenverantwortung abhing, der aber als beglückende Geborgenheit erlebt wurde, sei in Gefahr. Diese Angst beherrscht dann den Menschen und beengt sein weiteres Wahrheitsstreben, so daß dieser Mensch im echten Glauben und in der Freiheit nicht mehr wachsen kann. Der vermeintliche "Glaube" dient dann zur Flucht vor der verantwortungsbewußten Begegnung mit dem personalen Urgrund der eigenen Existenz, er wird zur Absicherung gegenüber dem letzten Geheimnis und zur "Zuflucht" vor der "gefährlichen" Freiheit und Eigenverantwortung.

Der "ungläubige" Infantilismus ist oft nur die Kehrseite des "gläubigen" Infantilismus. So kann ein Mensch als Kind oder als Jugendlicher seinen Glauben vorwiegend als Einschränkung und Hindernis für seine Freiheit erleben. Das Mündigwerden wird dann als Befreiung von diesem einengenden "Glauben" gesehen. Aber das Erlebnis der Unfreiheit durch den "Glauben" kann schon so stark fixiert sein, daß für diesen Menschen sein ganzes Leben lang die unausweichliche Assoziation von "Glauben" und "Unfreiheit" bleibt.

So ein "Ungläubiger" wagt es schließlich nicht einmal mehr, die Frage nach dem letzten Sinn seines Lebens in sich aufkommen zu lassen. Er lebt in der heimlichen Angst, er könnte durch einen neuen Glauben seine Freiheit verlieren. Dieser Mensch versucht sich gegen das letzte Geheimnis seiner Existenz abzusichern, indem er es tabuierend meidet, indem er so tut, als ob es gar nicht existiert, als ob durch die Wissenschaft prinzipiell alles, was existiert, durchschaubar, begreifbar und beherrschbar sei. Unbewußt fürchtet er den personalen Urgrund seiner Existenz als Feind seiner Freiheit.

Durch die kurze Beschreibung dieser beiden Formen des Infantilismus, der für religiöse Erwachsenenbildung kein Verständnis aufzubringen vermag, soll jedoch die Glaubensaufgabe nicht psychologistisch weginterpretiert werden, so daß von Freiheit und schuldhaftem Versagen nicht mehr die Rede sein könnte. Sowohl beim "gläubigen" wie beim "ungläubigen" Infantilismus kann Schuld prinzipiell nicht ausgeschlossen werden; aber wir können nicht in das Herz eines anderen schauen, um zu beurteilen, ob und inwieweit er in Freiheit durch zu wenig Mut und mangelndes Vertrauen schuldig wurde.

Der religiös-weltanschauliche Infantilismus zeigt sich in einem mangelnden Verantwortungsbewußtsein für die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung, indem der erwachsene Mensch seine Verantwortung dafür abzuwälzen sucht, sei es auf andere Menschen, sei es auf die anonyme Wissenschaft, als deren Resultat die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung dann interpretiert wird. Religiöse Erwachsenenbildung erübrigt sich dann.

Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß alle erwachsenen Menschen, die sich nicht an der institutionalisierten religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung beteiligen, infantil seien. Es gibt sehr viele verschiedene Wege, auf denen sich erwachsene Menschen verantwortungsbewußt um weitere religiös-weltanschauliche Existenzerhellung bemühen.

Religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung gibt es nicht nur im Bereich der christlichen Religion. Die christliche Erwachsenenbildung aber geschieht vorwiegend durch die christlichen Kirchen. "Religiöse Erwachsenenbildung kann jedoch als umfassenderer Begriff bestimmt werden. Sie befaßt sich nicht nur mit kirchlich-christlichen, theologischen Themen, sondern mit dem Religiösen überhaupt, das im Humanum gründet."[6]

Auch im Kommunismus und im Atheismus ist ein kontinuierliches Bemühen um die letzte Sinnfrage des Menschen als Existenzerhellung möglich, und - soweit dabei die Eigenverantwortung und die Freiheit nicht zu kurz kommen - in diesem sehr weiten Sinne kann dann auch von religiös-weltanschaulicher Erwachsenenbildung die Rede sein. Unter dem Titel des "Atheismus" kann sich nämlich die radikale Ablehnung aller Götzen verbergen, um so der wahren Freiheit des Menschen - und damit Gott - zu dienen; denn Gott allein ist die Freiheit, ihn akzeptiert der Mensch, wenn er die Freiheit bejaht, auch wenn er thematisch Gott ablehnt.

Andererseits sind die Einrichtungen der katholischen und der evangelischen Erwachsenenbildung keineswegs nur für die religiöse Erwachsenenbildung bestimmt. Sie können auch andere Zielsetzungen haben, sie können auch - wenn auch meistens nur subsidiär - der beruflichen Fortbildung dienen. Sie werden nicht selten auch die politische Weiterbildung zu fördern versuchen. Sie werden auch der musischen Bildung dienen.

---

6 Dreher/Lang, Theologische Erwachsenenbildung, Graz 1969, S.26.

Die religiöse Erwachsenenbildung wird nicht überflüssig, wenn der Mensch alt wird und nicht mehr in der Industrie oder in einem anderen Bereich für die Gesellschaft produktiv tätig sein kann, so daß eine berufliche Weiterbildung sinnlos würde. "Entschließt sich die moderne Gesellschaft - mag sie auch noch so sehr eine Industriegesellschaft sein - nicht dazu, den religiösen Hintergrund des Älterwerdens zu beachten, und bringt sie es nicht fertig, die Arbeit und Leistung aus ihrer Selbstzweckfunktion herauszuheben, so ist es unumgänglich, die zweite Lebenshälfte des heutigen und zukünftigen Menschseins als Zeit der unnützen Überalterung zu deklarieren."[7]

In den einzelnen Lebensphasen des erwachsenen Menschen ist die religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung verschieden, sie ist abhängig von der Tiefe des Sinnverständnisses, das beim reiferen Menschen auch gewachsen ist, sie steht im Zusammenhang mit den jeweils verschiedenen Problemen und Aufgaben, welche die einzelnen Lebensphasen mit sich bringen. "Altern ist nicht mit geistiger Verarmung synonym. Vielmehr wird dem Menschen erst jetzt das Tor zu dem wahren Sinn des Lebens aufgestoßen, und jetzt beginnt er das Leben und auch alle Bildung gleichsam vom Lebensende her zu beurteilen."[8]

Gerade die religiöse Erwachsenenbildung der älteren Menschen wurde in den letzten Jahrzehnten auch von den christlichen Kirchen vernachlässigt. Es bestand und besteht noch heute ein Mißverhältnis zwischen dem religiösen Bildungsangebot speziell für die Kinder und Jugendlichen und dem für die nicht weniger zahlreichen alten Menschen. Kinder und Jugendliche werden in den Schulen mit religiösen Belehrungen überschüttet, so daß sie sich dadurch oft in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen und von Religion nichts mehr wissen wollen. In den 8 bis 10 Jahren Schulzeit haben die Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik durchschnittlich 500 bis 1000 Religionsstunden zu absolvieren. Speziell um die älteren Menschen mit der ihnen eigenen religiösen Problematik dagegen kümmert sich fast niemand. In ihren religiösen Schwierigkeiten läßt man sie einsam und allein. Viele sind resigniert und verbittert.

---

7 F.Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964, S.222.
8 Derselbe a.a.O., S.93.

Von den Theoretikern der Erwachsenenbildung wird heute fast allgemein anerkannt, daß der ältere und reifere Mensch gewöhnlich "eine weittragende Neusichtung und Neuwertung der Lebensphänomene vollzieht und eine bemerkenswerte metaphysische Hinneigung bekundet."[9] In der Praxis der religiösen Erwachsenenbildung wird das jedoch noch zu wenig berücksichtigt und ernstgenommen.

Selbst in der Theorie kam die religiöse Erwachsenenbildung lange Zeit zu kurz. Eine entscheidende Wende brachte auch hier das Gutachten des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung". "Der Deutsche Ausschuß hat mit den alten Vorstellungen aufgeräumt, die eine Unvereinbarkeit von Religion und Bildung behaupteten. Insofern schließt sein Gutachten eine ganze Epoche ab und eröffnet zugleich eine neue. Dokument und Urkunde dieser Zäsur wird man künftig im Gutachten des Deutschen Ausschusses zu erblicken haben."[10]

Was in dem Gutachten dargelegt wird über die Bildung als verantwortungsbewußte Existenzerhellung, als Freiheitsvollzug und als Dialog,[11] all das gilt ganz besonders von der religiösen Bildung, die existentiell standortbedingt und perspektivisch geschieht. Von diesem seinem Bildungsverständnis her ist es daher selbstverständlich, daß der Deutsche Ausschuß die religiöse Bildung als den "Kern lebendiger menschlicher Bildung"[12] versteht, wobei "religiös" im weiteren Sinne gemeint ist.

Die so verstandene religiöse Bildung darf also nicht isoliert von den anderen Bildungsaufgaben gesucht werden. Ohne sie gibt es keine echte menschliche Bildung, sondern höchstens eine leere Schale davon. "Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch. Obwohl Bildung der Bücher bedarf und nicht ohne Anstrengung des Denkens entsteht, beruht sie doch wesentlich auf den unvertauschbaren eigenen Erfahrungen, die der einzelne auf allen Stufen seines Lebens macht, im Beruf und in der Gesellschaft, in Liebe und Familie, in der Begegnung mit dem Mitmenschen, mit sich selbst und nicht zuletzt mit Gott oder der letzten Instanz, von der er sich unausweichlich angefordert weiß."[13]

---

9 B.Dreher, Gedanken zur religiösen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.7 (1961) S.87.
10 B.Hanssler, Überraschendes Gutachten, in: Frankfurter Hefte Jg.15 (1960) S.470/471.
11 Zur Situation..., S.14-23.
12 Zur Situation..., S.20.
13 Zur Situation..., S.22.

Der Dialog und die Begegnung sind in der religiösen Bildung von zentraler Bedeutung. Was O.F.Bollnow von der Begegnung als einem Konstitutivum der menschlichen Bildung schreibt, gilt doch wohl besonders von der religiösen Begegnung des Menschen mit "der letzten Instanz, von der er sich unausweichlich angefordert weiß",[14] wie es der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten formuliert. "Der Bildungsstoff als solcher stellt keine Ansprüche, aber das Begegnende tritt ihm als etwas Forderndes gegenüber; es fordert eine angemessene Antwort."[15]

Christlichem Verständnis entsprechend ist die Begegnung mit der "letzten Instanz" nicht isoliert zu sehen von der Begegnung mit dem Mitmenschen. Jede echte Begegnung, die nicht egoistisch mißbraucht wird, ermöglicht Gemeinschaft und damit frei gewählte Bindungen. "Der Erwachsenenbildner darf es nicht als seine Aufgabe ansehen, solche Bindungen aufzulösen; er kann und soll vielmehr mithelfen, daß seine Hörer fähig werden, Bindungen auf sich zu nehmen. Er wird erkennen müssen, daß die letzte Bindung eines Menschen der tragende Grund auch seiner Bildung ist."[16]

Durch die Neuentdeckung der Gemeinschaft für die religiöse Bildung ist das Gutachten über die "intensive Volksbildung" der Weimarer Zeit hinausgegangen. Es hebt hervor, daß die Gemeinschaft für die religiöse Erwachsenenbildung "besondere Voraussetzungen bietet".[17] Die religiöse Gemeinschaft kann z.B. "an ein vorgegebenes menschliches und in der gemeinsamen Bindung sachlich begründetes Vertrauen der Hörer anknüpfen."[17]

In dem Gutachten wird das existentiell Standortbedingte und die Perspektivität der religiösen Erwachsenenbildung ernstgenommen. Religiöse Erwachsenenbildung führt nicht zur religiösen Nivellierung, sondern sie hilft dem Erwachsenen, mehr und bewußter das zu werden, was er ist. Vom religiösen Bildungswissen vor allem gilt: Es ist "nur als perspektivisches Wissen verfügbar. Es wird seine Mitte haben in jenem Bereich gesicherter originärer Erfahrungen, für die der Mensch einstehen kann, weil er sie selber gemacht hat."[18] Nicht das Vielwissen ist für die religiöse Bildung entscheidend, sondern das tiefere Verstehen.

---

14 Zur Situation..., S.22.
15 O.F.Bollnow, Begegnung und Bildung, in: Guardini/Bollnow, Begegnung und Bildung, 4.Aufl. Würzburg 1965, S.34.
16 Zur Situation..., S.49.
17 Zur Situation..., S.51.
18 Zur Situation..., S.22.

Die Neuorientierung der Volkshochschulen auf das sach- und berufsbezogene Lernen wäre gegenüber der intensiven Volksbildung der Weimarer Zeit kein Fortschritt, sondern ein Rückschritt in die Zeit der extensiven Volksbildung vor dem 1. Weltkrieg, wenn die berufsorientierten Volkshochschulen ein Monopol der freien Erwachsenenbildung anstreben würden. Dann würde nämlich die religiös-weltanschauliche Bildung zu kurz kommen.

Zwar gibt es heute einzelne Theoretiker der Volkshochschulen, die ziemlich unverblümt eine Rückkehr zur nur wissensverbreitenden extensiven Erwachsenenbildung zu fordern scheinen. Bei näherem Zusehen zeigt sich jedoch meistens, daß sie nur noch die alte Terminologie beibehalten haben, indem sie Erwachsenenbildung als Synonym für die Volkshochschularbeit gebrauchen, daß sie aber nicht die gesamte Erwachsenenbildung institutionell monopolisieren wollen, sondern daß sie nur etwas einseitig an der berufsfördernden Erwachsenenbildung interessiert sind.

Das gilt vor allem für die Theoretiker der Volkshochschulen, die soziologische Untersuchungen über die potentiellen und die wirklichen Teilnehmer an Veranstaltungen der Volkshochschulen darlegen. So schreibt z.B. W.Strzelewicz: "Neue Untersuchungen haben jedoch gezeigt, daß die übergroße Mehrheit der erwachsenen Bevölkerung im sachbezogenen und auch berufsbezogenen Lernen die wichtigste Aufgabe der Erwachsenenbildung erblickt und daß sie in erster Linie diese Aktivität von ihr erwartet."[19] Liest man den Kontext, so besteht kein Zweifel, daß nicht ganz allgemein an die Erwachsenenbildung, sondern nur an die Volkshochschulen gedacht ist. Die übergroße Mehrheit erwartet von den Volkshochschulen mehr sachbezogene und berufsbezogene Aktivität.

Für die religiös-weltanschauliche Orientierung und Weiterbildung des Erwachsenen kann die Volkshochschule relativ wenig anbieten; denn es gibt nicht die religiös-weltanschauliche Weiterbildung als solche, sondern immer nur eine je konkrete religiös-weltanschauliche Weiterbildung z.B. des Christen, des Buddhisten oder des atheistischen Humanisten. Und die religiöse Bildung des einen Christen sieht wiederum anders aus als die eines anderen Christen. Das ist die Realität des religiös-weltanschaulichen Bildungspluralismus, die in der Vergangenheit gar zu leicht ignoriert wurde.

---

19 W.Strzelewicz, Bildung und Leistung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.194.

Die Kontinuierlichkeit, die als Kriterium für alle Arbeitsvorhaben der Erwachsenenbildung von der Kultusministerkonferenz[20] verlangt wird, kann im Hinblick auf die religiös-weltanschauliche Orientierungshilfe in den Volkshochschulen kaum gewährleistet werden. Daß es wenig Sinn hätte, z.B. in einen Englischkurs für Fortgeschrittene wahllos Teilnehmer ohne jede Vorkenntnisse einzuladen, das wird wohl allgemein anerkannt. Etwas Ähnliches aber geschieht manchmal auf dem Gebiet der religiösen Erwachsenenbildung. Da werden Kurse für religiöse "Anfänger" oder für religiös "Fortgeschrittene" gehalten und wahllos alle eingeladen.

In den Volkshochschulen werden jedoch meistens nur Vorträge für religiöse "Anfänger", Außenseiter oder nur sporadisch Interessierte gehalten, und dann wundert man sich, daß die Erwachsenen, die sich schon seit längerer Zeit kontinuierlich um ihre je eigene religiös-weltanschauliche Weiterbildung bemühen, solche Vorträge meiden, weil sie ihnen religiös nichts mehr zu bieten haben. Vorträge zu vergleichenden Religionswissenschaft sind sicher sehr empfehlenswert; aber sie können das Bemühen um kontinuierlichen Fortschritt bei der religiös-weltanschaulichen Orientierung aus der je eigenen Situation heraus nicht ersetzen. Religiöse Erwachsenenbildung bedeutet mehr als das Studium neuer Ergebnisse der vergleichenden Religionswissenschaft.

Um sich sprachlich weiterzubilden, muß man ja auch in einer geschichtlich gewordenen Sprache Fortschritte machen. Vorträge zur vergleichenden Sprachwissenschaft - ohne eine bestimmte Sprache zu bevorzugen - sind kein Ersatz dafür. Wer einen Vortrag über die vergleichende Sprachwissenschaft hält, muß sich entscheiden, in welcher der Sprachen er diesen Vortrag halten will. Er kann ferner bei seinen Ausführungen nur einige wenige Sprachen konkret miteinander vergleichen, was der Hörer, der in einer bestimmten Sprache Fortschritte machen will, wissen muß.

Eine Vortragsreihe zur vergleichenden Sprachwissenschaft, in der ein Vortrag in deutscher, der nächste in englischer und der übernächste in japanischer Sprache gehalten wird, kommt für die Volkshochschulen kaum in Frage. Auf dem Gebiet der religiösen Erwachsenenbildung wurde aber etwas Analoges versucht - und wird auch heute noch manchmal versucht.

---

20 Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen vom 16./17.1.1964, in: Hürten/Beckel, Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung, Osnabrück 1966, S.246.

Natürlich gilt die Ähnlichkeit zwischen der Pluralität der Sprachen und der Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen nicht in jeder Hinsicht; aber echter Fortschritt durch Erwachsenenbildung ist hier wie da nur möglich, wenn die Pluralität nicht ignoriert oder nivelliert, sondern respektiert und ernstgenommen wird.

Alle Versuche und Tendenzen zu der einen uniformen Weltsprache oder zu der einen Weltreligion durch Nivellierung der Unterschiede sind gescheitert. Selbst wenn eine uniforme Weltsprache, Esperanto etwa, erst einmal mit Gewalt auf der ganzen Welt durchgesetzt und ein paar Generationen lang durchgehalten würde, stünde sie danach etwa nicht mehr im Widerspruch zur menschlichen Freiheit, weil dann niemand mehr das Verlangen hätte, eine andere Sprache als Esperanto zu sprechen? Wäre diese einheitliche Sprache dann für einen jeden schon seine Muttersprache mit liebgewordenen Gewohnheiten? Würde nicht eine solche Uniformierung auf jeden Fall eine kulturelle Verarmung bedeuten?

Für die Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen gibt es in dieser Hinsicht keinen Zweifel. Auch wenn es gelänge, über mehrere Generationen hin eine uniforme Weltanschauung - in Analogie zur Weltsprache Esperanto - für alle Menschen auf der ganzen Welt zu erreichen, sobald der Mensch wieder frei wäre, würde diese Uniformität zerfallen. Der mündige Mensch will nämlich in seinen religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugungen selbständig und frei sein, er will nicht einfach ein Produkt von Tradition und Umwelt sein. Die Vielfalt der Sprachen ist viel stärker ein Produkt von Tradition und Umwelt als die Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen einer mündigen Menschheit, die in Zukunft immer bewußter in der Freiheit fundiert werden sollte.

Die religiös-weltanschauliche Vielfalt als Produkt bloßer Tradition schwindet, aber die in der menschlichen Freiheit und Eigenverantwortung begründete Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen wächst. Eine Erwachsenenbildung, die durch institutionelle Uniformierung diese Entwicklung hemmt, wird eben dadurch auch zu einem Hindernis für die Entwicklung der menschlichen Freiheit. Das Verlangen nach wachsender Freiheit sollte nicht beargwöhnt werden, weil diese Freiheit auch Gefahren mit sich bringt und weil man davor Angst hat.

Religiöse Erwachsenenbildung geschieht perspektivisch und ist vor allem eine Aufgabe der religiösen Gemeinschaften und der von diesen dafür geschaffenen Institutionen. Die Volkshochschulen in der Bundesrepublik dagegen haben viele Aufgaben. Sie dienen vielleicht auch - aber nicht primär - der religiösen Weiterbildung. Auf dem Gebiet der religiösen Erwachsenenbildung zeigte es sich daher bald nach dem 2. Weltkrieg, daß die Volkshochschulen mit der von den religiösen Gemeinschaften getragenen Bildungsarbeit nicht gut konkurrieren können, da sie sich religiös-weltanschaulich nicht profilieren dürfen.

Die religiös profilierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung konnten nicht nur viel mehr Teilnehmer für Tagungen und Kurse zur religiösen Weiterbildung gewinnen, sondern auch von der Qualität der geleisteten Arbeit her blieben die Volkshochschulen im Bereich des Religiösen eher zurück. Bei den religiös-weltanschaulichen Vorträgen in den Volkshochschulen war das Publikum meistens so heterogen, daß an eine echte religiöse Weiterbildung kaum zu denken war. Vor allem die Perspektivität und die Kontinuität der religiösen Erwachsenenbildung konnten die Volkshochschulen nicht gewährleisten, ohne ihren anderen Aufgaben untreu zu werden. Eine für das Religiöse mehr periphere Information konnte erfolgreich in den Volkshochschulen angeboten werden, bis dann die modernen Kommunikationsmittel diese Aufgabe übernahmen.

Daher beobachtete G.Schroers in den Volkshochschulen schon im Jahre 1957 ein mangelndes Interesse für "weltanschauliche" Themen, ohne darin eine Gefahr für die ethisch-religiöse Bildung zu sehen. "Daß ethisch-religiöse Bildung höchsten Rang besitzt, wird von keinem bestritten. Aber der vernünftige Volkshochschulmann von heute sieht in der Volkshochschule nicht den richtigen Ort dafür. Er hat erkannt, daß falsche Setzung der Instanzen nur zu leicht zu jener unfruchtbaren Säkularisation führen kann, die statt Religion das Pseudoreligiöse, statt Ethik Zweckmoral und statt Geist die Halbbildung anbietet. In den Arbeitsplänen treten die 'weltanschaulichen' und philosophischen Themen, früher oft im Vordergrund, immer mehr zurück, auch das Interesse dafür schwindet."[21] Dagegen wuchs das Interesse und die Teilnahme an der religiösen Erwachsenenbildung der Kirchen bis heute.

21 G.Schroers, Erwachsenenbildung als Nothilfe, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.10.

Für die religiöse Erwachsenenbildung der Zukunft ist die Entwicklung des Computerwesens nicht so sehr eine Gefahr, sondern vielmehr eine neue Chance. Informationen sammeln, speichern und logisch kombinieren, das kann der Computer besser und schneller als der Mensch. Wie das Pferd und der Motor mehr physische Kraft entwickeln als der stärkste Mensch, so ist die Leistungsfähigkeit zur "Datenverarbeitung" beim Computer größer als beim Menschen - auch wenn er ein mathematisches Genie ist.

Dadurch wird der Mensch veranlaßt, sich auf das spezifisch Menschliche zu besinnen: auf seine schöpferische Freiheit in der personalen Liebe, im Tun und auch im Erkennen. Diese Kreativität vor allem gilt es in Zukunft zu wecken, zu hegen und zu pflegen. Jene Erkenntnis, die unmittelbar von der Freiheit abhängt, ist dem Computer unmöglich, weil er nicht personal und frei ist. Wie die Liebe dem Computer unmöglich ist, so auch jene Erkenntnis, die in der Liebe wurzelt, von der schon Augustinus sagte: nihil cognitum nisi amatum. Zu jenen Bereichen, in denen sich Erkennen und Lieben wechselseitig durchdringen und bedingen, gehört ganz zentral das Religiös-Weltanschauliche.

Die immer präziser und schneller arbeitenden Computer sollten also nicht als eine Gefahr für die religiöse Erwachsenenbildung ängstlich beargwöhnt werden, sondern vielmehr als neue Entlastungsmöglichkeit zur Befreiung des Menschen begrüßt werden, so daß er freier wird für das spezifisch Menschliche, seine schöpferische Freiheit im Erkennen und Tun.

Die Entwicklung der Computer ist geistesgeschichtlich sowohl ein Produkt als auch der Ruin des Rationalismus, der in der Ratio, dem begrifflich klaren und logisch exakten Erkennen, den Gipfel der menschlichen Erkenntnisfähigkeit sehen wollte. Die Computer sind in der Tat dem Menschen, so wie ihn der Rationalismus verstand, überlegen. Denn der Rationalismus sah im Menschen letztlich nur eine Rechenmaschine - das Ideal allen menschlichen Erkennens also in der Angleichung an die Mathematik.

Die Freiheit des Menschen wurde zwar vom Rationalismus noch mit viel Emphase gegenüber zeitbedingten Einschränkungen gepriesen und energisch gefordert; aber im Grunde weiß der Rationalismus mit der Freiheit des Menschen nichts mehr anzufangen, da im Rationalismus der Mensch an dem Ideal einer präzise funktionierenden Rechenmaschine gemessen wird.

11) Die christliche Erwachsenenbildung

Christliche Erwachsenenbildung - auch konfessionelle oder kirchliche Erwachsenenbildung genannt - wird getragen und veranstaltet von christlichen Gemeinschaften oder Konfessionen. Die christlichen Gemeinschaften wehren sich energisch dagegen, religiöse Erwachsenenbildung im christlichen Sinn völlig isoliert z.B. von der beruflichen Erwachsenenbildung zu pflegen.[1] Sie wollen situationsgerechte Erwachsenenbildung. Dazu gehört aber nicht nur die religiös-sittliche, sondern auch die berufliche Situation des Erwachsenen, die als Ausgangspunkt in der Erwachsenenbildung ernstgenommen werden muß.

Das eigentliche Anliegen der christlichen Erwachsenenbildung liegt jedoch im Bereich des Religiösen. Sie ist ein Teil - in der Bundesrepublik der weitaus größte - der religiösen Weiterbildung. Aber es gibt auch viele nichtchristliche religiöse Gemeinschaften in Deutschland, die solide Arbeit in der religiösen Weiterbilddung leisten, die manchmal sogar für die christliche Erwachsenenbildung vorbildlich wirkten. "Man vergesse nicht, daß es Rosenzweig war, der in Frankfurt am Main ein Zentrum jüdischer Erwachsenenbildung schuf. Dieses 'Freie jüdische Lehrhaus', an dem auch Buber zeitweilig verantwortlich mitwirkte, darf als Modell jener katholischen und evangelischen Akademien betrachtet werden, die nach dem zweiten Weltkrieg so fruchbar zu arbeiten begannen."[2]

Schätzungsweise 99 Prozent - oder noch mehr - der religiösen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik geschieht außerhalb der Volkshochschulen. Und das Minimum, was an religiöser Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen stattfindet, steht sicher nicht auf einem "höheren Niveau" als die religiöse Erwachsenenbildung der religiösen Gemeinschaften. Die religiöse Erwachsenenbildung ist nämlich nicht primär Aufgabe der Volkshochschulen.

---

1 Vgl. z.B. W.Bienert, Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.9-61; F.Pöggeler, Die bildungspolitische Konzeption der katholischen Kirche in Deutschland (1945-1966), in: Streitfragen der Bildungspolitik, hrsg. von H.-J.Gamm und F.Pöggeler, Freiburg 1967, S.19-56. - Ferner zahlreiche weitere Artikel katholischer und auch evangelischer Autoren in der Zeitschrift "Erwachsenenbildung" Jg.1-16 (1955-1970).

2 R.Padberg, Der Mensch als Partner im bildenden Dialog, in: Padberg/Pöggeler/Leirman: Bildung als Dialog, Osnabrück 1965, S.16.

Christliche Erwachsenenbildung ist vielgestaltig in der konkreten Verwirklichung. So gibt es in der Bundesrepublik z.B. Evangelische und Katholische Akademien, Soziale Seminare, Mütterschulen, christliche Landvolkshochschulen und Glaubenseminare. In den folgenden Ausführungen sollen vor allem die Akademien als Beispiel christlicher Erwachsenenbildung berücksichtigt werden. Damit soll jedoch nicht behauptet werden, daß in anderen Einrichtungen christlicher Erwachsenenbildung, etwa in den zahlreichen und gutbesuchten Mütterschulen, weniger wertvolle Bildungsarbeit geleistet werde.

Christliche Erwachsenenbildung ist auch in ihrem Selbstverständnis, als Theorie der christlichen Erwachsenenbildung, nicht uniform. Darauf weist schon die Verschiedenheit der heute dafür üblichen Selbstbezeichnungen hin: Christliche, konfessionelle, kirchliche, katholische, evangelische Erwachsenenbildung. Nur von Außenstehenden wird die christliche Erwachsenenbildung "gebundene" im Gegensatz zur "freien" Erwachsenenbildung manchmal auch genannt.[3]

Christliche Erwachsenenbildung, intransitiv als Selbstbildung verstanden, meint christliche Existenzerhellung auf verantwortungsbewußtes christliches Leben hin. Christliche Erwachsenenbildung, transitiv verstanden als Bildungsarbeit für andere oder im Dienste anderer, will den Erwachsenen in seiner Freiheit nicht einengen, indem sie ihn "prägt" oder "formt", sondern sie will dem Erwachsenen bei seiner Selbstverwirklichung als Christ helfen und seine Freiheit tatkräftig fördern.

Christliche Erwachsenenbildung lebt aus dem Geiste der unbedingten Wahrheitsliebe, wobei der Ursprung aller Wahrheit, die Wahrheit, personal verstanden wird als der in Christus sich uns offenbarende Gott, der durch seine Liebe bis zum Tod am Kreuze die Menschen erlöst - befreit: "Die Wahrheit wird euch frei machen."[4] Die meisten Vertreter der christlichen Erwachsenenbildung legen großen Wert auf die in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen dargelegte Zusammengehörigkeit von Freiheit und Bindung.[5]

---

3 Vor allem die Theoretiker der Volkshochschulen versuchten und versuchen auch heute noch gelegentlich nur ihre eigene Arbeit als "freie" Erwachsenenbildung zu deklarieren.

4 Joh8,32.

5 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960, S.48ff.

Gott will die Freiheit des Menschen. Die Freiheit des Menschen erwächst aus der Gemeinschaft mit Gott, dem Urheber von allem Guten, Wahren, Schönen und Freien. Gott ist die Wahrheit und die Freiheit, so daß der Mensch in dem Grade frei wird, in dem er teilhat an der Wahrheit und an der Freiheit Gottes. Der Urgrund der menschlichen Freiheit ist die Gemeinschaft mit Gott.

Die ablehnende Haltung vieler Christen gegenüber dem Indifferentismus und dem Individualismus wurde oft als Ablehnung oder Skepsis gegenüber der Freiheit mißverstanden. Im urchristlichen Verständnis jedoch gehören Wahrheits- und Freiheitsliebe zusammen. "Ja, es kann wohl nur der, welcher die Wahrheit liebt, der Freiheit, diesem Grundwert der pluralen Gesellschaft, die rechte Wertschätzung zuteil werden lassen. Wer nämlich der Wahrheit gegenüber gleichgültig ist, wird am Ende nicht mehr begreifen können, was mit dem höchsten der Freiheitsrechte des Menschen, der Gewissensfreiheit, eigentlich gemeint ist."[6] Für echte christliche Erwachsenenbildung steht die Befreiung des Menschen im Zentrum aller Bemühungen.

Christliche Erwachsenenbildung verläuft im Rahmen der recht verstandenen Relation zwischen Angebot und Nachfrage. Sie will sich nicht durch Monopolisierung aufzwingen, sondern die Erwachsenen frei wählen lassen. Sie versteht sich als freie Erwachsenenbildung, wohl wissend, daß es auch andere freie Erwachsenenbildung gibt. Ihre Bindung - ohne die es nach dem Deutschen Ausschuß keine Freiheit und Bildung gibt - versteht sie als bewußte Teilhabe an der Freiheit Gottes: "Viel eher als von einer evangelischen ließe sich nämlich von einer profanen Erwachsenenbildung dartun, daß sie an geschaffene Größen gebunden ist, denen der Mensch übersteigerten Wert und unzulässige Macht über den Menschen einräumt."[7] Echte christliche Erwachsenenbildung setzt Freiheit voraus, und in ihr steht alle Existenzerhellung des Christen im Dienste der Erlösung - der radikalen Befreiung - des Menschen. Von Bildung im christlichen Sinne kann nur die Rede sein, wenn die Existenzerhellung nicht als isoliertes letztes Ziel unabhängig von der Befreiung des Menschen gesucht wird.

---

6 F.Hengsbach, Freiheit und Wahrheit, in: Hengsbach/Scherer, Plurale Gesellschaft und Sinnerfahrung, Essen 1965, S.18.
7 W.Bienert, Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.24.

Fast einmütig wird von allen Mitarbeitern der christlichen Erwachsenenbildung dem Deutschen Ausschuß vorgeworfen, daß er in seinem Gutachten die mißverständliche Terminologie "freie" und "gebundene" Erwachsenenbildung verwendet habe, obwohl er sich der Unzulänglichkeit und der Gefahr der Irreführung dieser Gegenüberstellung bewußt war.

Wer jedoch unbedingt terminologisch so einteilen wolle, der könne schon eher die Arbeit der Volkshochschulen als "gebundene" Erwachsenenbildung bezeichnen. "Wir sind es gewohnt, auf dem Gebiet der Wohlfahrt die sogenannte 'freie Wohlfahrtspflege' von den Einrichtungen der öffentlichen Hand zu unterscheiden. Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung wurde seit Jahrzehnten seltsamerweise die umgekehrte Definition verwendet."[8]

Bei dieser auf den ersten Blick rein terminologischen Frage spielt die Förderungswürdigkeit durch den Staat eine beachtliche Rolle, weil sich hinter dem Ausdruck "gebundene Erwachsenenbildung" oft eine Abwertung der christlichen Erwachsenenbildung durch Vertreter des Deutschen Volkshochschulverbandes verbarg. Deshalb beklagte sich schon bald nach dem Erscheinen des Gutachtens E.Müller, ein namhafter Theoretiker der evangelischen Erwachsenenbildung: "Mit Bedauern nimmt man es aber nun zur Kenntnis, daß der Deutsche Ausschuß offenkundig seiner eigenen falschen Terminologie erlegen ist und zu Konsequenzen kommt, die praktisch dem Deutschen Volkshochschulverband ein Monopol der freien Erwachsenenbildung zuerkennen."[9]

Von Vertretern der christlichen Erwachsenenbildung wurde immer wieder bedauernd hervorgehoben, daß der Deutsche Ausschuß aus seinen grundsätzlichen Erwägungen über die Erwachsenenbildung nicht die entsprechenden praktischen Konsequenzen zog. "Während das Gutachten des Deutschen Ausschusses am Anfang die ganz grundlegende Bedeutung der sittlichen und religiösen Bindung für die Erhaltung der Freiheit betont, kommt es am Schluß zu einem Ergebnis, nach dem praktisch nur noch die Einrichtungen des Deutschen Volkshochschulverbandes als im öffentlichen Interesse liegend angesehen und auch als solche unterstützt werden."[10]

---

8 E.Müller, Monopol für Erwachsenenbildung? in: Zeitwende Jg.32 (1961) H.1, S.6.
9 Ders., a.a.O., S.7.
10 Ders., a.a.O., S.7/8.

Christliche Erwachsenenbildung will dem Selbstverständnis des Christen in unserer pluralistischen Gesellschaft dienen und dem Nichtchristen die Möglichkeit bieten, das Christliche möglichst unverfälscht - aber unverbindlich - kennen zu lernen. Sie will auch bei der beruflichen Weiterbildung religiöse und sozialethische Orientierungshilfe bieten. "Wer anderen zur Orientierung helfen will, darf nicht selbst orientierungslos sein. Er hat selber mit anderen, die verantwortlich in der Arbeit der Erwachsenenbildung stehen, nach Orientierung zu fragen."[11]

Das Evangelium - die Frohbotschaft von der unergründlichen Liebe Gottes zu allen Menschen - sollte die ganze Arbeit der christlichen Erwachsenenbildung beleben, wie W.Bienert darlegt: "Kirchliche Bildung umfaßt mit ihrem Spezifikum, dem Evangelium, den ganzen Menschen, so daß alle Lebensbereiche vom Evangelium her durchdrungen werden. Darum ist Bildung durch Verkündigung die Grundlegung für alle weitere Bildung."[12]

Daher gilt als Kennzeichen christlicher Erwachsenenbildung das Bemühen, Verantwortungsbewußtsein aus christlicher Grundüberzeugung heraus für alle Lebensbereiche sichtbar zu machen, zu bezeugen und zu fördern. Der sozialethische Bereich gehört wesentlich dazu. Sozialethische Bildung gedeiht am besten durch bewußte Pflege in den sozialethisch orientierten Gemeinschaften, zu denen auch die Kirchen gehören. Denn in der sozialethischen Bildung hat die "wertneutrale" Wissensvermittlung nur eine vorbereitende und abgrenzende Bedeutung. Sozialethik ist ihrem Wesen nach wertende Beurteilung.

"Solche sozialethische Bildung läßt sich nicht schulmäßig beibringen. Sie ist nicht durch Wissensvermittlung zu erzielen. Sie kann daher auch nicht von wertneutralen Positionen her mitgegeben werden. Hier liegen die Grenzen der betrieblichen Weiterbildung. Hier ist die weltanschauliche und religiös verankerte Bildungsarbeit die einzige Möglichkeit, zur verantwortungsbewußten Berufsperson zu bilden. Ohne solche Bildung gibt es keine Entscheidung darüber, was gut oder böse sei. Darum liegt hier eine große Chance, aber auch die schwere Verantwortung kirchlicher Bildungsarbeit."[13]

---

11 H.Bolewski, Die Evangelischen Akademien als Stätten der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.167.
12 W.Bienert, a.a.O., S.28.
13 Ders., a.a.O., S.41/42.

Die Notwendigkeit der sozialethischen Bildung wird heute von den meisten Theoretikern der Erwachsenenbildung - wenigstens im freien Westen - anerkannt. Das zeigte sich auch schon 1960 auf der UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung in Montreal. "Jedes gesunde Gesellschaftssystem", so heißt es in der Deklaration von Montreal, "besteht aus Menschen und nicht aus lebenden Robotern... Die geistigen Fähigkeiten und die seelischen Kräfte, welche der Menschheit als eine dauernde Erbschaft von Werten mitgegeben wurden, müssen sich fortgesetzt in den sich wandelnden Formen unseres täglichen Lebens voll entwickeln, um in einer reicher werdenden Kultur aufzublühen. Das und nichts anderes ist das Ziel der Erwachsenenbildung."[14] Damit soll nicht behauptet werden, nur die Arbeit, welche unmittelbar dieses Ziel anstrebt, verdiene den Ehrennamen Erwachsenenbildung.

Inbegriff und Erfüllung aller christlichen Moral und Ethik ist die Liebe zu Gott, die sich in der Nächstenliebe bewährt. "Darum hat kirchliche Erwachsenenbildung ihre spezifische Aufgabe darin, Menschen zu einem Leben in verantwortungsbewußter Mitmenschlichkeit zu verhelfen."[15] Seit der Aufklärung meinten viele, mit der Schule oder dem Universitätsabschluß sei auch die religiöse Bildung des Christen abgeschlossen. Heute gilt wiederum für das Selbstverständnis des Christen und seiner Aufgaben, was für die Bildung allgemein gesehen wird: "Die Auffassung von der Bildung als Lebensvorbereitung ist im Rückgang, und ihre Betrachtung als lebenslanger Prozeß gewinnt an Boden."[16]

Christliche Erwachsenenbildung geht dabei von der in unserer Zeit neu entdeckten psychologischen Tatsache aus, daß es gerade im Bereich des Religiösen gar keine abgeschlossene Bildung geben kann. Vor allem von der religiösen Bildung des Christen gilt: "Es gibt im Bildungswesen wie in der Berufsausbildung wichtige Bereiche bzw. Fähigkeiten, die nicht bereits im Jugendalter entwickelt werden können, zu denen vielmehr ein Mindestmaß an Lebensalter, Lebenserfahrung und Berufserfahrung vorausgesetzt werden muß. Das heißt: es gibt auch eine erst dem Erwachsenen zugängliche Bildung und Ausbildung."[17]

---

14 Erwachsenenbildung auf neuen Wegen. Bericht über die UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung in Montreal 1960, bearbeitet von W.Speiser, hrsg. von W.Bringolf u.a., Wien 1966, S.145.
15 W.Bienert, a.a.O., S.35.
16 Erwachsenenbildung auf neuen Wegen, a.a.O., S.82.
17 W.Bienert, a.a.O., S.12.

Die Auswirkungen dieser Erkenntnis auf den Religionsunterricht für die Schulkinder werden jedoch noch nicht genügend berücksichtigt, wie ja überhaupt die Umgestaltung des gesamten Schulwesens von den neuen Erkenntnissen der Erwachsenenbildung her noch eine Aufgabe der Zukunft ist. "Die Folgen eines völligen Umdenkens und des Umformens unseres gesamten Erziehungssystems von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung beginnt man heute gerade erst zu erkennen. In Montreal beschloß man", erklärt W. Speiser, "allen Regierungen zu empfehlen, die Erwachsenenbildung als einen wichtigen und integrierenden Teil des normalen Schulsystems zu betrachten und die Erwachsenenbildung in den Rahmen eines Erziehungssystems, welches auf dem Konzept einer fortgesetzten und dauernden Bildung beruht, einzubauen. Dieser Beschluß beweist, daß wenigstens die Erwachsenenbildner sich der Bedeutung dieses Konzeptes bewußt geworden sind."[18]

Die religiöse Bildung des Christen muß sich wie jede andere Bildung "der Phasenhaftigkeit menschlicher Existenz anpassen."[19] Durch neue Erfahrungen und in einer jeweils veränderten neuen Situation stellt sich für den Christen erneut die Aufgabe, sich selbst in der Gesamtwirklichkeit vom Evangelium her zu verstehen und diesem Verständnis entsprechend zu leben. Ohne dieses ständige Bemühen kommt es zur religiös-weltanschaulichen Resignation und zum religiösen Infantilismus.

Bei der lebenslangen Bildungsaufgabe im Bereich der Sinnfrage und der Ethik will christliche Erwachsenenbildung dem erwachsenen Christen helfen, damit er sich in der zunächst verwirrenden Vielfalt der einander widersprechenden Überzeugungen besser orientieren kann. Denn begibt sich der Christ "auf diesen Weg der Sinnsuche, tritt er in geistige Auseinandersetzungen ein und versucht er seinen Standort im Ganzen der Wirklichkeit zu finden, so entdeckt er sehr bald die Vielfalt möglicher Standpunkte, Meinungen, Bekenntnisse. Oft resigniert er dann vor der Vielfalt der 'Angebote' und verfällt einem skeptischen Relativismus mit seinem Klima des Absurden und Gleichgültig-Belanglosen. Dem einzelnen Menschen in dieser Situation Orientierungshilfen zu gewähren, ist eine der wichtigen Aufgaben der Erwachsenenbildung."[20]

---

18 Erwachsenenbildung auf neuen Wegen, a.a.O., S.82.
19 G.Scherer, Katholische Erwachsenenbildung, in: Konkurrenz der Bildungsangebote. Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, hrsg. von W.Dirks, Mainz 1968, S.52.
20 Ders., a.a.O., S.41.

Evangelische und katholische Erwachsenenbildung sind sich darin einig: "Diese Welt durchsichtig zu machen, einen Weg durch dieses Dickicht zu weisen, das ist eine Schwerpunktarbeit kirchlicher Erwachsenenbildung. Das kann nur eine Erwachsenenbildung, die selbst einen Standort hat und ein Ziel weiß, d.h., nur eine Sozialethik ist heute in der Lage, dem Menschen zum Menschsein in Mitmenschlichkeit zu helfen."[21]

In Anlehnung an die Definition der Erwachsenenbildung, die der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten gab,[22] umschreibt die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung kurz das Spezifische der christlichen Erwachsenenbildung. Sie "will vom Evangelium her Hilfe zur Selbstfindung des Menschen und zur Daseinserhellung geben."[23] Diese Daseinserhellung hat sich im Alltag zu bewähren, damit von christlicher Erwachsenenbildung die Rede sein kann.

Der mündige Christ will und darf sich nicht einfach wie ein kleines Kind belehren lassen, sondern er soll im partnerschaftlichen Gespräch seinen Beitrag dazu leisten, um die Problematik darzulegen, um Schwierigkeiten zu klären und um das Evangelium tiefer zu verstehen. Von der christlichen Erwachsenenbildung gilt vor allem: "Erwachsenenbildungsarbeit geschieht dialogisch. Das bedeutet, daß Diskussion und Gespräch zu ihren hervorstechenden Merkmalen gehören. Der andere (auch der andersdenkende) Mensch wird als Partner ernst genommen. Anstelle bloßer Wahrheitsvermittlung wird ein Vorgang gemeinsamer Wahrheitsfindung angestrebt."[24]

Immer mehr setzt sich in der christlichen Erwachsenenbildung die Überzeugung durch, daß die religiös-weltanschauliche Pluralität heute nicht nur zur konkreten Situation des Menschen als "Umwelt" gehört, sondern daß diese Pluralität letztlich in der christlichen Freiheitslehre wurzelt und dem Wachsen der Gesamtmenschheit in der Wahrheit dienen kann. "Ohne das christliche Bild vom Menschen hätte sich niemals die moderne plurale Gesellschaft mit ihrem Versuch einer auf die Freiheit des einzelnen Menschen gegründeten Lebensordnung entwickeln können."[25]

---

21 W.Bienert, a.a.O., S.37.
22 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten des Deutschen Ausschusses, Stuttgart 1960, S.20.
23 Überlegungen zur Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.14 (1968) S.46.
24 W.Böhme, Kooperation der Erwachsenenbildung in der freiheitlichen Gesellschaft, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.136.
25 F.Hengsbach, a.a.O., S.12.

Durch die Vernachlässigung der christlichen Erwachsenenbildung in der Vergangenheit ist die Fehleinschätzung des Christlichen bei vielen Christen und Nichtchristen keine Seltenheit. Besonders die katholischen und evangelischen Akademien betrachten es als ihre Aufgabe, mit Christen der anderen Konfession, mit Gläubigen anderer Religionen und mit Ungläubigen ins Gespräch zu kommen. Sie wollen auch den Nichtchristen eine zuverlässige Information über aktuelle Gegenwartsprobleme aus christlicher Sicht ermöglichen, damit sie so das echt Christliche gründlich kennen lernen können - wenn sie wollen.

Von den Akademien gilt im besonderen Maß, was Bienert ganz allgemein von der evangelischen Erwachsenenbildung aussagt: "Da die evangelische Erwachsenenbildung sich ebenso den kirchenfremden Menschen wie den bewußten Gemeindemitgliedern zuwendet, gelten in ihr keine Unterschiede von Bildungsstand, Weltanschauung, Religion, Konfession, Nationalität, Rasse, sozialer Stellung oder Wohnsitz."[26]

Das heißt nicht, daß die evangelischen und die katholischen Akademien weltanschaulich neutral sind, wie etwa die kommunalen Volkshochschulen weltanschaulich zur relativen Neutralität verpflichtet sind. Wie schon ihr Name zeigt, wollen diese Akademien bewußt religiös-weltanschaulich profiliert sein, ein Gesicht haben, aber in aller Offenheit mit Andersdenkenden sprechen. Auch der einzelne Mensch muß ein Gesicht haben, um zum Dialog mit anderen fähig zu sein.

Wie der einzelne Mensch gerade dann zum Dialog besser fähig ist, wenn er "im Eigenen Wurzel geschlagen hat", wenn er sich seiner religiös-weltanschaulichen Position reflex bewußt geworden ist oder sich "wenigstens auf die Suche nach diesem Eigenen begeben"[27] hat, so ähnlich ist auch eine Einrichtung zur Erwachsenenbildung in religiös-weltanschaulicher Hinsicht dialogfähiger, wenn sie sich auf dieses Gebiet spezialisiert und darin profiliert hat. Dafür ist die Bildungsarbeit in den evangelischen und katholischen Akademien ein beredtes Zeugnis. Daher schwindet heute das alte Vorurteil, in einer christlichen Einrichtung zur Erwachsenenbildung sei die Gesprächsfreiheit eingeengt, auch bei Nichtchristen mehr und mehr.

---

26 W.Bienert, a.a.O., S.56.
27 G.Scherer, a.a.O., S.67.

Die christlichen Einrichtungen zur Erwachsenenbildung wollen so sein, daß der Teilnehmer, der z.B. in einer katholischen Akademie die Auffassung der katholischen Kirche zur pluralistischen Gesellschaft kennen lernen will, nicht getäuscht wird, indem er nur die Privatmeinung eines Einzelgängers oder nur die Meinung eines Nichtkatholiken zu hören bekommt. Der Mut zur Profilierung einer Einrichtung bedeutet selbstverständlich nicht Uniformierung, sondern bei aller Verschiedenheit der dargebotenen Standpunkte eine kontinuierliche Hilfe zur Existenzerhellung.

Wie in den christlichen Kirchen selbst, so handelt es sich auch in den evangelischen und katholischen Akademien um "eine Einheit in spannungsgeladener Mannigfaltigkeit, und die Elemente der Einheit wie der Mannigfaltigkeit sind in gleichem Maße konstitutiv und konstruktiv."[28] Dozenten anderer religiös-weltanschaulicher Überzeugungen können in einer katholischen oder evangelischen Akademie zwar auch Vorträge halten; aber es würde dem Sinn z.B. einer evangelischen Akademie widersprechen, wenn sie insgesamt mehr buddhistisch oder atheistisch als evangelisch wäre. Dann trüge diese Akademie nämlich den Namen "evangelisch" zu Unrecht, und sie würde dadurch ihre Teilnehmer, die sich informieren wollen, von vornherein in die Irre leiten und täuschen.

Niemand wird gezwungen, in den so profilierten Akademien mitzuarbeiten, und niemand wird genötigt, an den Veranstaltungen dieser Akademien teilzunehmen. Falsch wäre es, aus einer so verstandenen Profilierung der Akademie eine Einengung der Freiheit zu vermuten, es sei denn, man setzt die falsche Alternative "entweder Freiheit oder Gemeinschaft" voraus, ein Vorurteil, das in allen Formen des Individualismus wirksam ist.

Der große Zulauf zu den Akademien ist gewiß nicht ein Zeichen eingeschränkter Freiheit, sondern er zeigt vielmehr die große Beliebtheit dieser Einrichtungen der freien Erwachsenenbildung. Auch die Einladungen zu den Veranstaltungen der Akademien haben selbstverständlich nichts mit Zwang zu tun. "Die Evangelischen und Katholischen Akademien beispielsweise laden nicht nur weithin ohne Unterschied der Konfession ein, sondern lassen auch Redner der verschiedensten konfessionellen, politischen und sozialen Richtungen bei ihren Tagungen sprechen."[29]

---

28 G.Niemeier, Evangelische Gedanken und Gesichtspunkte zur Kultur- und Bildungspolitik, in: Streitfragen der Bildungspolitik, hrsg. von H.-J.Gamm und F.Pöggeler, Freiburg i.Br. 1967, S.57.

29 E.Müller, a.a.O., S.7.

Die in Kreisen des Volkshochschul-Verbandes weitverbreitete Meinung, der Leiter einer christlich orientierten Akademie sei in seiner Freiheit mehr eingeschränkt als der Leiter einer Volkshochschule, erwies sich in den Jahren nach 1945 als ein zähes Vorurteil. Verbirgt sich dahinter vielleicht die Schwierigkeit gewisser Christen, ihr Christsein in der religiösen Gemeinschaft, zu der sie ja auch gehören, echt und frei zu verwirklichen? Oder wird da einfach religiös-weltanschauliche Unentschiedenheit mit Freiheit verwechselt? Akademiedirektor E.Müller bekennt demgegenüber aus eigener Erfahrung - und kein Leiter einer anderen christlich orientierten Akademie widerspricht ihm: "Es dürfte wenig Leiter von Volkshochschulen geben, die sich einer solch königlichen Freiheit erfreuen wie die Leiter von vielen Bildungseinrichtungen auf der konfessionellen Seite."[30]

Ein Direktor einer christlich orientierten Akademie wird auch nicht die Freiheit seiner Mitarbeiter verletzen. Natürlich wird er nicht planlos jeden zu jedem Thema sprechen lassen; denn dann verlöre die Akademie ihr Gesicht und ihr Namen stünde im Widerspruch zu ihrem Sein. Aber man darf noch viel weniger an einer Volkshochschule z.B. einen Englischkurs für Fortgeschrittene ankündigen und nachher irgendjemand vor den geladenen Teilnehmern sprechen lassen, der vielleicht Russischunterricht geben möchte. Das wäre ein Unrecht den Teilnehmern gegenüber. Plan und klares Programm sollen ja den Teilnehmern die Möglichkeit geben, in dem Bereich der Erwachsenenbildung in voller Freiheit jeweils das zu wählen, was sie als kontinuierliche Orientierungshilfe oder als Information für sich wünschen.

Aber ist die religiöse Information und das religiöse Gespräch mit Andersdenkenden nicht auch kontinuierlich und genauso gut im Rahmen der Volkshochschulen möglich, wo ja Vortragsreihen und Gespräche mit religiöser Thematik veranstaltet werden? - Dagegen sind nicht nur grundsätzliche Schwierigkeiten vom religiösen Pluralismus her zu bedenken, sondern auch die konkrete Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik spricht dagegen. Keine Volkshochschule z.B. kann so gründlich wie die evangelischen Akademien einem evangelischen Christen Orientierungshilfe für sein Leben als evangelischer Christ anbieten. Die primäre Aufgabe der Volkshochschulen liegt nämlich wirklich nicht auf diesem Gebiet der kontinuierlichen Orientierungshilfe.

30 E.Müller, a.a.O., S.6.

Die Mitarbeiter in der christlichen Erwachsenenbildung legen gewöhnlich großen Wert darauf, daß ihr Arbeitsbereich weit interpretiert und nicht auf das rein Religiöse eingeschränkt wird. Sie berufen sich dabei manchmal auch auf die Geschichte der Kirche und des christlichen Abendlandes. So erklärt z.B. W.Bienert: "In Ausführung ihres Verkündigungsauftrages hat die Kirche im Verlaufe ihrer Geschichte eine sich wohl stets wandelnde, nie aber gänzlich unterlassene Bildungsarbeit, auch als Erwachsenenbildung, vollzogen... Für etwa ein Jahrtausend war sie nahezu der einzige Bildungsträger. Der Reformation ist die Bildungsaufgabe schon bei ihrer Geburt mitgegeben."[31] Damit will Bienert natürlich nicht für die Gegenwart oder Zukunft einen Monopolanspruch im Bereich der Bildung andeuten.

Ferner wird heute darauf aufmerksam gemacht, daß in unserer Zeit viele Christen die neuhumanistische Anthropologie ablehnen und damit auch das daraus resultierende Bildungsverständnis, in dem Bildung und berufliche Ausbildung nichts miteinander zu tun haben. "Jede Bildungseinrichtung muß sich mit der Existenzerhaltung verbinden. Das bedeutet in einer Zeit raschen technischen Fortschritts: sie muß sich an der eigentlichen beruflichen Wirkungsstätte der betreffenden Menschen oder Menschengruppen orientieren. Das Humboldtsche Bildungsideal kann für uns nicht mehr als klassisch bezeichnet werden."[32]

Die Ausbildung kann zwar, aber sie soll nicht von der religiös-weltanschaulichen Bildung isoliert werden. Es ist Aufgabe aller mündigen Menschen, ihre Ausbildung in die Bildung zu integrieren. "Ein Bildungsbegriff, der Bildung und Ausbildung trennt, ist heute längst überholt, vor allem durch die praktischen Zusammenhänge, aber auch vom Wesen der Bildung her. Eine Kirche, die eine Erwachsenenbildung unter Ausschluß von Berufsförderung betreiben wollte, beginge einen horrenden Anachronismus und unterläge einem fatalen Irrtum. Jede Bildung wirkt sich im Beruf aus, jede Berufsbildung wirkt sich auf den Menschen aus."[33]

---

31 W.Bienert, a.a.O., S.16.

32 A.Dannenmann, Das Humanum in der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.100.

33 W.Bienert, a.a.O., S.39. - Vgl. ferner den Berich von M.-Th. Starke über die "Jahrestagung 1965 des Instituts für Erwachsenenbildung Münster" über das Thema "Berufsfortbildung und Erwachsenenbildung" in der Zeitschrift: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.110-112.

Bedenklich wird die neue Sicht von Bildung und Ausbildung in ihrem engen Zusammenhang, wenn dabei nicht genügend erklärt wird, ob "Bildung" bzw. "Erwachsenenbildung" intransitiv als Selbstbildung oder transitiv als Bildungshilfe bzw. als institutionalisiertes "Bildungswesen" verstanden wird. Wenn nämlich auch die berufliche Aus- und Weiterbildung in die Bildung des Erwachsenen voll integriert werden soll, muß deswegen eine Einrichtung, die dem Erwachsenen dabei behilflich sein will, auch beides gleichermaßen - religiöse Orientierungshilfe und fachliche Ausbildung - als ihre Aufgaben ansehen?

Es stimmt zwar, daß die christliche Erwachsenenbildung "nicht auf eine bewußte und gezielte Berufsförderung verzichten"[34] darf; aber erklärend sollte man auch erläutern - wie W.Bienert es tut - worin eine solche Berufsförderung vor allem besteht. Sie "ist zwar keine Vermittlung von Fachkenntnissen, aber sie ist viel mehr, sie ist eine Bildung zur verantwortungsbewußten Berufsperson."[35] Eine solche christliche Erwachsenenbildung steht auch nicht in einer unheilvollen Konkurrenz mit der betrieblichen Weiterbildung und mit den Volkshochschulen.

Früher galt weitgehend für die katholische Erwachsenenbildung, was F.Pöggeler noch 1967 schreibt: "Politische, soziale Bildung, Bildung für Ehe und Familie sind heute die Schwerpunkte katholischer Erwachsenenbildung."[36] Demgegenüber sehen andere Autoren eine beachtliche Akzentverschiebung in der katholischen Erwachsenenbildung, die G.Scherer folgendermaßen kennzeichnet: "Es kann kein Zweifel sein, daß sich der Schwerpunkt katholischer Erwachsenenbildungsarbeit im Laufe der letzten fünf bis zehn Jahre verschoben hat. Er lag bis dahin eindeutig auf der sozialen Bildung... Natürlich existiert die katholisch-soziale Bildungsarbeit auch heute fort und muß als bleibende Aufgabe festgehalten werden. Dennoch ist die jüngste Vergangenheit und auch die Gegenwart der katholischen Erwachsenenbildung durch das stärkere Hervortreten der im engeren Sinne theologischen Thematik bestimmt."[37]

---

34 W.Bienert, a.a.O., S.45.
35 Ders., a.a.O., S.41.
36 F.Pöggeler, Die bildungspolitische Konzeption der katholischen Kirche in Deutschland (1945-1965), in: Streitfragen der Bildungspolitik, hrsg. von H.-J.Gamm und F.Pöggeler, Freiburg i.Br.1967, S.50/51.
37 G.Scherer, Katholische Erwachsenenbildung, in: Konkurrenz der Bildungsangebote, hrsg. von W.Dirks, Mainz 1968, S.40.

12) Freiheit als besonders wichtige Voraussetzung der religiösen Erwachsenenbildung

Beinahe alle Theoretiker der Erwachsenenbildung betonen die Freiwilligkeit der Teilnahme als ein wichtiges Kennzeichen jeder lebendigen Erwachsenenbildung. "Ein elementares Kennzeichen jeder Erwachsenenbildung ist die Freiwilligkeit der Teilnahme und die allgemeine Zugänglichkeit."[1] Auch die berufliche Weiterbildung und die Umschulung gehören - wenn sie freiwillig geschehen - zur Erwachsenenbildung. "Erwachsenenbildung in ihrer ganzen Breite ist jede auf freiwilliger Grundlage beruhende nachschulische Bildung einschließlich der beruflichen Weiterbildung und Umschulung, auf die das Gutachten des Deutschen Ausschusses immer wieder mit besonderem Nachdruck hinweist."[2]

Das Kind wird verpflichtet, jahrelang regelmäßig die Schule zu besuchen; aber der Erwachsene darf an der Weiterbildung teilnehmen oder auch fernbleiben. "Die Freiwilligkeit ist - im Unterschied zur Bildung bei Kindern und Jugendlichen - ein typisches Kennzeichen der Erwachsenenbildung."[3] - Eine staatlich kontrollierte Verpflichtung zur Erwachsenenbildung gibt es nicht und darf es nicht geben. Das stünde im Widerspruch zu dem Grundrecht der freien Selbstbestimmung des mündigen Menschen. "Niemand soll einem Zwang ausgesetzt werden; die Erwachsenenbildung ist auf Freiheit und Freiwilligkeit gegründet."[4]

Mit besonderem Nachdruck wird auf diese Freiwilligkeit der Teilnahme auch in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses hingewiesen: "Der erwachsene Bürger der Demokratie darf durch keine Stelle im Staat oder in der Gesellschaft zur Bildungsarbeit gezwungen werden... Die Erwachsenenbildung hat in freier Werbung und durch ihre Leistung sein Interesse zu wecken und wachzuhalten. Die Freiwilligkeit hebt jedoch den öffentlichen Charakter der Erwachsenenbildung nicht auf."[5]

---

1 F.Pöggeler, Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br.1964, S.353.
2 P.Mikat, Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung im Lande Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1964, S.48.
3 Drexel/Lang, Theologische Erwachsenenbildung, Graz 1969, S.187.
4 K.Kojalek, Die neuen Wege der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.23.
5 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960, S.48.

Die Freiheit des mündigen Menschen, an der Erwachsenenbildung teilzunehmen oder auch fernzubleiben, wird von vielen Theoretikern einfach das "Prinzip der Freiwilligkeit" genannt. "Das Prinzip der Freiwilligkeit ist ein wesentliches Element aller demokratischen Erwachsenenbildung."[6] Jede Einschränkung der Freiwilligkeit wird als bildungsfeindlich energisch zurückgewiesen. "Wir reagieren heute geradezu neuralgisch auf jede Bildungsdiktatur. Freiwilligkeit, auch auf diesem Gebiet, stellt den schärfsten Unterschied zwischen einer freien, demokratischen und einer diktatorischen Lebensform dar."[7]

Der Freiheit der Teilnehmer entspricht die Freiheit der Mitarbeiter und der Träger der einzelnen Einrichtungen zur Erwachsenenbildung. Auch das wird im freien Westen grundsätzlich von allen anerkannt. "Der grundsätzlichen Freiheit der Erwachsenenbildung entspricht ihre organisatorische Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Sie ist unabhängig von Weisungen des Staates."[8] Auch hierin unterscheidet sich die Erwachsenenbildung von dem staatlich dirigierten Schulwesen.

Die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung in den verschiedenen Institutionalformen der Erwachsenenbildung werden jedoch unterschiedlich beurteilt. Den von den "freien Gemeinschaften" im Staat getragenen Institutionen der Erwachsenenbildung stehen die Vertreter der Volkshochschulen manchmal verständnislos gegenüber und verdächtigen diese als "gebunden" durch die Richtlinien ihrer Gemeinschaft im Gegensatz zur "freien" Erwachsenenbildung der Volkshochschulen.

Demgegenüber betonen die Vertreter der"freien Gemeinschaften" die Einschränkung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Volkshochschulen, die von der Kommune getragen werden. "Wenn immer wieder und zu vollem Recht die Freiheit als im Wesen der Erwachsenenbildung begründet proklamiert wird, so darf dabei nicht vergessen werden, daß zur Freiheit der Erwachsenenbildung auch die Freiheit der Träger gehört. Die Kommune ist als Träger in der Auswahl der ihr zur Verfügung stehenden Typen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung naturgemäß beschränkt."[9]

---

6 F.Borinski, Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf/Köln 1954, S.77.
7 Dreher/Lang, a.a.O., S.187.
8 Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960, S.48.
9 H.Hürten, Erwachsenenbildung - Aufgabe des Staates oder der freien Gesellschaft? in: Erwachsenenbildung Jg.8 (1962) S.126.

Da Erwachsenenbildung immer das Prinzip der Freiwilligkeit voraussetzt und nur in Freiheit verwirklicht werden kann, ist es auf jeden Fall unfruchtbar und mißverständlich, dualistisch von der "gebundenen" Erwachsenenbildung im Gegensatz zur "freien" zu reden. Die aus der freien Entscheidung entstehende Bindung kann nicht richtig verstanden werden, wenn sie isoliert von ihrem Ursprung interpretiert wird. Es gibt nur freie Erwachsenenbildung, und der Streit, in welcher Form der Erwachsenenbildung, etwa in der Volkshochschularbeit oder in der christlichen Erwachsenenbildung, mehr Freiheit vorausgesetzt oder realisiert werde, das konnte nie zur Zufriedenheit aller gelöst werden.

Die Absicht, die von der eigenen Institution geleistete Arbeit als "freie Erwachsenenbildung" zu unterscheiden von anderen Formen der Erwachsenenbildung, die als "gebundene Erwachsenenbildung"eingestuft werden, verrät eine - vielleicht unbewußte - Tendenz zur Monopolisierung der eigenen Institutionalform. Denn die anderen Formen der Erwachsenenbildung werden dadurch als unfrei oder weniger frei diffamiert oder der Verdacht dazu wird insinuiert. So jedenfalls verstand es die als "gebunden" eingestufte Erwachsenenbildung. Die dualistische Einteilung der Erwachsenenbildung in "freie" und "gebundene" wurde daher niemals allgemein akzeptiert.[10] Sie war vielmehr Anlaß zu vielen Mißverständnissen und unfruchtbarem Streit, der die gesunde Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung hemmte.

Durch seinen Hinweis auf die aus der Koalitionsfreiheit entstehenden Bindungen, die als Frucht der Freiheit zu verstehen sind, schuf der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten wichtige Voraussetzungen zur Überwindung dieser dualistischen Einteilung der Erwachsenenbildung in "freie" und "gebundene", obwohl der Deutsche Ausschuß zum Verdruß vieler die mißverständliche Terminologie noch beibehielt. So schreibt z.B. B.Hanssler: "Bedauert wird von uns freilich die untaugliche Unterscheidung zwischen 'freier' und 'gebundener' Erwachsenenbildung, und dies umso mehr, als die sachliche Beschreibung und Vergleichung beider Formen ein Meisterstück besonnener und förderlicher Unterscheidungskunst ist."[11]

---

10 Vgl. dazu M.-Th.Starke, Entstehungsgeschichte und aktuelle Problematik der Begriffe "frei" und "gebunden" in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.7 (1961) S.125-132.

11 B.Hanssler, Überraschendes Gutachten, in: Frankfurter Hefte Jg.15 (1960) S.471.

Da einige Vertreter der Volkshochschulen in der Weimarer Zeit und in den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg die evangelische und vor allem die katholische Erwachsenenbildung als "gebundene" deklarieren und abwerten wollten, wurde besonders von den Mitarbeitern der christlichen Erwachsenenbildung die Freiwilligkeit betont. "Alle Unternehmungen der Erwachsenenbildung... sind lediglich Angebote. Niemand ist verpflichtet, niemand kann verpflichten, sie zu nützen. Dies beruht auf der Freiwilligkeit des Erwachsenen selber... Denn Erwachsenenbildung erreicht ihr Ziel nur durch die Selbstbildung des Erwachsenen."[12]

Einmütig wurde von den Vertretern der christlichen Erwachsenenbildung die mißverständliche Terminologie "gebundene Erwachsenenbildung" für ihre Arbeit abgelehnt. So faßt z.B. A.Schardt Das Ergebnis seiner Untersuchungen kurz wie folgt zusammen: "Auf Grund dieser Überlegungen ist die katholische Erwachsenenbildung der Meinung, daß mit der ungenau vorgenommenen Zweiteilung der Erwachsenenbildung in sogenannte freie und sogenannte gebundene im Grunde keiner der Gruppen gedient ist."[13]

Dasselbe erklärt W.Bienert von evangelischer Seite her: "Zu diesem Menschen, wie Gott ihn will, gehört als erstes die ihm von Gott geschenkte Freiheit... Darum ist gerade die evangelische Bildungsarbeit nicht eine gebundene im Vergleich zu einer vermeintlich freien Bildungsarbeit profaner Träger. Die sachlich unzutreffende Unterscheidung von 'freier' und 'gebundener' Erwachsenenbildungsarbeit sollte um der begrifflichen Sauberkeit und Sachgerechtigkeit willen ganz aus der Debatte verschwinden."[14]

Wenn man die Erwachsenenbildung begrifflich einteilen will, so kann das auf verschiedene andere Weisen legitim getan werden, ohne jemand willkürlich mit einem Namen zu belegen, den er selbst nicht mag. So kann die Erwachsenenbildung von dem Bereich oder dem Bildungswissen her eingeteilt werden, in dem und durch das die Erwachsenen sich selbst bilden. Dann kann man z.B. die politische, die religiöse, die musische und die berufliche Erwachsenenbildung voneinander unterscheiden.

---

12 J.Duss- von Werdt, Ehe- und Elternbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung, in Handbuch der Elternbildung Bd.I, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.70.

13 A.Schardt, Der gesellschaftliche Ort der katholischen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.7 (1961) S.12.

14 W.Bienert, Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.24.

Man kann die Erwachsenenbildung auch einteilen vom Trägerverein der jeweiligen Einrichtung her, z.B. in kirchliche, kommunale und gewerkschaftliche Erwachsenenbildung. - Da das Bildungswissen "nur als perspektivisches Wissen verfügbar"[15] ist, kann man auch von der Perspektive oder dem geistigen Standort derer, die sich bilden, die Erwachsenenbildung einteilen. Auch dann kommt man zur Unterscheidung von nicht nur zwei, sondern mehreren Formen, so daß man z.B. von evangelischer, katholischer oder jüdischer Erwachsenenbildung sprechen kann. Die Zweiteilung dagegen in "gebundene" und "freie" Erwachsenenbildung ist abzulehnen, wie M.-Th.Starke schon bald nach dem Erscheinen des Gutachtens darlegte.[16]

Der Versuch, für die Volkshochschulen die Bezeichnung "freie" Erwachsenenbildung exklusiv zu reservieren, hängt eng zusammen mit der Tendenz, für die Volkshochschulen eine öffentliche Vorrangstellung zu beanspruchen. Dagegen heißt es in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses: "Legitimation und Recht der Kirche und der christlichen Laien zur Bildungsarbeit sind unbestritten."[17] Die Berechtigung der Erwachsenenbildung, die von den freien Gemeinschaften getragen wird, beruht nämlich auf der im Grundgesetz garantierten Koalitionsfreiheit.

1962 erklärte auch A.Köttgen in dem vom Volkshochschul-Verband herausgegebenen Buch "Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung" ganz eindeutig und unbefangen: "Schon das Grundgesetz verbietet jedes Verwaltungsmonopol auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung."[18] Damit war die Berechtigung, aber noch nicht die Gleichberechtigung aller Institutionalformen der Erwachsenenbildung - indirekt auch vom Volkshochschul-Verband - anerkannt.

Um die Anerkennung der Gleichberechtigung speziell der christlichen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik hat sich besonders A.Beckel verdient gemacht durch sein mit H.Hürten zusammen herausgegebenes Buch "Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung"[19] und durch seine Artikel in der Zeitschrift "Erwachsenenbildung" zu demselben Thema.

---

15 Zur Situation..., S.22.
16 M.-Th.Starke, a.a.O., S.130.
17 Zur Situation..., S.51.
18 A.Köttgen, Die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung, in: Köttgen/Dolff/Küchenhoff, Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962, S.17.
19 Das Buch erschien schon 1958, überarbeitet und erweitert dann erneut: Osnabrück 1968. - Die einschlägigen Artikel dazu von A.Beckel sind im Literaturverzeichnis dieser Arbeit angegeben.

Die Angst vor der Zersplitterung der Kräfte hinderte lange Zeit viele Mitarbeiter der Volkshochschulen, die Pluralität gleichberechtigter Institutionalformen in der Erwachsenenbildung gelten zu lassen oder gar als Frucht der Koalitionsfreiheit freudig zu begrüßen. In der Erwachsenenbildung der Kirchen, vor allem der katholischen Kirche, vermuteten sie Gruppenegoismus oder gar den "Anspruch des Totalen".

So schreibt z.B. noch im Jahre 1964 K.Meissner: "Dabei ist in der Gesellschaft Pluralismus prinzipiell anerkannt, was manchmal zu dem grotesk-merkwürdigen Verhalten solcher Institutionen führt, die ihrem Wesen nach gegen den Pluralismus den Anspruch des Totalen verkörpern und doch ihre Forderungen unter Hinweis auf den Pluralismus der Gesellschaft durchsetzen. Mit solcher Begründung meldet beispielsweise die katholische Kirche Anspruch auf öffentliche Förderung an und lehnt mit der gleichen Begründung die Beschäftigung mit Sartre und Camus in Abendgymnasien ab."[20] Von solchen globalen Anschuldigungen her ist es verständlich, daß gerade die Mitarbeiter der katholischen Erwachsenenbildung großen Wert darauf legen, nicht als"gebundene" im Gegensatz zur "freien" Erwachsenenbildung abgewertet zu werden.

Der Deutsche Ausschuß war sich der Unzulänglichkeit der ursprünglich polemischen Einteilung der Erwachsenenbildung in "freie" und "gebundene" wohl bewußt. Daher fügt er sozusagen zur Entschuldigung für diese mißverständliche Terminologie folgende Fußnote bei: "Doch es kann nicht Aufgabe dieses Gutachtens sein, die üblichen Bezeichnungen durch andere zu ersetzen. Etwaige Umbenennungen müssen den Bemühungen der Beteiligten selbst und der Sprachentwicklung überlassen werden."[21] Der Deutsche Ausschuß übersah dabei, daß nie jemand von den Beteiligten sich selbst als "gebunden" zu bezeichnen beliebte.

Die beiden im Jahre 1964 vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Schriften zur Erwachsenenbildung,[22] beide durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses

20 K.Meissner, Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964, S.18.
21 Zur Situation..., S.49.
22 Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Ratingen o.J. (1964) und die vom damaligen Kultusminister Paul Mikat herausgegebene "Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung im Lande Nordrhein-Westfalen", Düsseldorf 1964.

stark beeinflußt, sind in der Terminologie klarer. Der Ausdruck "gebundene Erwachsenenbildung" wird konsequent vermieden, sowohl für die von der Kommune getragenen Volkshochschulen als auch für die von den freien Gemeinschaften der Gesellschaft getragenen Einrichtungen zur Erwachsenenbildung. Die Pluralität gleichberechtigter Institutionalformen wird als Frucht der Freiheit gefördert. "Die Vielfalt der Träger und Einrichtungen entspricht darüber hinaus dem Wesen moderner Erwachsenenbildung in einer pluralistischen Gesellschaft. Das Land sollte daher alle Einrichtungen zur Erwachsenenbildung, sofern sie die Voraussetzungen der staatlichen Anerkennung erfüllen, nach den gleichen Grundsätzen fördern."[23]

Die Bedingungen für die staatliche Anerkennung von Einrichtungen zur Erwachsenenbildung wurden durch die Kultusministerkonferenz im Januar 1964 neu formuliert.[24] Auch in der Empfehlung dieser Kultusministerkonferenz fehlt die mißverständliche Terminologie "gebundene" im Gegensatz zur "freien" Erwachsenenbildung. In der Empfehlung heißt es wörtlich: "Diese Entschließung gilt in gleicher Weise für alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung und des Büchereiweisen, wenn sie die nachstehenden Voraussetzungen erfüllen".[25] Dadurch wird die Gleichberechtigung voll anerkannt.

Diese Empfehlung der Kultusministerkonferenz wurde von den Theoretikern der christlichen Erwachsenenbildung freudig begrüßt. Als Vertreter der katholischen Erwachsenenbildung bemerkt dazu B.Hanssler: "Wir sind sehr glücklich, daß diese fatalen Unterscheidungen verschwunden sind und daß man auch die so umstrittene begriffliche Distinktion zwischen freier und gebundener Erwachsenenbildung zu vermeiden wußte."[26]

Durch diese Empfehlung der Kultusministerkonferenz trat die freiwillige Kooperation der verschiedenen Institutionalformen zur Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland in ein neues Stadium. Denn durch die ungerechtfertigte Tendenz des Volkshochschul-Verbandes, für sich und seine Volkshochschulen eine Vorrangstellung in der Erwachsenenbildung zu bekommen, war vorher die freie Zusammenarbeit prinzipiell gefährdet.

---

23 P.Mikat, Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung im Lande Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1964, S.31.

24 Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen vom 16./17.1.1964, in: Hürten/Beckel: Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung, S.246-49.

25 A.a.O., S.246.

26 B.Hanssler, Bemerkungen zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.84.

Die Vielfalt der Institutionalformen in der Erwachsenenbildung, die in der Koalitionsfreiheit begründet ist und den Pluralismus der Bildung zum Ausdruck bringt, wurde im deutschen Sprachbereich lange Zeit nicht so selbstverständlich akzeptiert und ernstgenommen wie in anderen Sprachbereichen.

Das zeigt sich auch in dem ursprünglich englischen Bericht über die UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung in Montreal 1960. Die UNESCO-Konferenz geht von der Vielfalt der Institutionen und der Organisationen in der Erwachsenenbildung aus und erklärt: "Keine einzelne Institution kann hoffen, alle Bildungswünsche der Bevölkerung innerhalb einer bestimmten Gesellschaft ausreichend zu befriedigen."[27] W.Speiser, der deutschsprachige Übersetzer und Bearbeiter des Berichtes, fügt jedoch als Anmerkung hinzu: "Diese Auffassung ist typisch für den angelsächsischen Raum. Die Volkshochschule im deutschen Sprachraum versucht im Gegensatz dazu unter ihrem gemeinsamen Dach die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen nach Berufsfortbildung und höherer Allgemeinbildung bis zum Niveau der 'Volkstümlichen Hochschulkurse' zu vereinen."[27]

B.Hanssler konnte auch auf die romanischen Länder hinweisen und die mißverständliche Unterscheidung zwischen "freier" und "gebundener" Erwachsenenbildung schon deshalb ablehnen, weil wir uns doch in der Erwachsenenbildung über die Grenzen des eigenen Landes hinaus verständigen wollen. "Wir haben jetzt eine Terminologie, die kein Mensch versteht außer den Fachleuten, wir haben, und das im europäischen Zeitalter, einen entgegengesetzten Sprachgebrauch in den romanischen Ländern und bei uns, denn dort heißt 'frei', was hier 'gebunden' heißt, und wir haben die Erwachsenenbildung fatalerweise auf dem Ruinengrundstück der Begriffswelt des 19. Jahrhunderts angesiedelt."[28]

J.Duss- von Werdt erklärt zusammenfassend: "Das Vorstellungsmodell 'freie' und 'gebundene' Erwachsenenbildung ist deshalb völlig unzureichend und willkürlich. Eine situationsgerechte Erwachsenenbildung muß mit anderen Worten den heutigen Pluralismus der Wertsysteme respektieren. Jedem ihrer Träger ist das Recht auf Bildung der eigenen Gruppe zuzubilligen. Diese Forderung ist nicht gleichbedeutend mit abschirmender Gruppenbildung..."[29]

---

27 Erwachsenenbildung auf neuen Wegen, Bericht über die UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung in Montreal 1960, bearbeitet von W.Speiser, hrsg. von W.Bringolf u.a., Wien 1966, S.113.
28 B.Hanssler, Überraschendes Gutachten, a.a.O., S.471.
29 J.Duss- von Werdt, a.a.O., S.63.

Seit der Neuorientierung der Volkshochschule zu einer berufsbezogenen "Volkshochschule neuen Typs" wurde die Freiwilligkeit der Erwachsenenbildung für die Volkshochschule in Frage gestellt, oder es wurde gar eine Einschränkung dieser Freiheit gefordert. Schon im Jahre 1965 erwog F.Rieger die Möglichkeit einer obligatorischen freien Erwachsenenbildung, die jedoch nicht nur obligatorisch sein dürfe. "Eine obligatorische freie Erwachsenenbildung ist denkbar und in einer Fleisch-und-Blut-gewordenen Demokratie auch praktizierbar. Solange gewisse deutsche Traditionen noch virulent sind, wird man sie zu vermeiden trachten, - es sei denn, sie könnte zu irgendeinem Zeitpunkt die Alternative zu einer nur obligatorischen Erwachsenenbildung werden."[30]

Die unglückliche terminologische Unterscheidung zwischen nur obligatorischer und obligatorischer freier Erwachsenenbildung fand keinen Anklang; aber das Prinzip der Freiwilligkeit wurde seitdem für die Volkshochschulen nicht mehr so selbstverständlich allgemein vorausgesetzt. So erklärte bereits im Jahre 1967 H.Siebert: "Am nachhaltigsten ist die Volkshochschule nach 1945 durch die Definition der 'freien Volksbildung' aus der Weimarer Zeit beeinflußt worden, und an diesen Merkmalen der Freiheit und Freiwilligkeit wurden nur ganz zaghaft einige Abstriche vorgenommen."[31]

Die Zweifel an der uneingeschränkten Freiwilligkeit als Ideal der Volkshochschulen hängen mit der Fragwürdigkeit der sogenannten zweckfreien Bildung zusammen. Damit wird auch die Freiheit vom Staat fragwürdig. "Viele Mitarbeiter der Erwachsenenbildung sind sich heute bewußt, daß die Volkshochschule sich stärker einer berufsbezogenen Bildung widmen muß und das Bildungsstreben durch Zeugnisse honorieren sollte, denen eine gewisse Rechtsqualität zukommt, denn nur so kann der berufliche Aufstieg erleichtert werden. Damit wird, zumindest für einen Teil des Bildungsangebotes, das Prinzip der zweckfreien Bildung fragwürdig. Damit muß aber zugleich die Distanz zum Staat aufgegeben werden, denn Zertifikate der Volkshochschulen müssen von den zuständigen Ministerien anerkannt und legitimiert werden, um von der Wirtschaft und Verwaltung bei Bewerbungen oder Beförderungen entsprechend berücksichtigt zu werden."[32]

---

30 F.Rieger, Grenzen der freien Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.5 (1965) H.3, S.4.

31 H.Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Päd.Rundschau Jg.21 (1967) S.404.

32 Ders., a.a.O., S.405.

Früher wurde von den Theoretikern der Volkshochschulen die Freiwilligkeit so interpretiert, daß in der Erwachsenenbildung nur Werbung für die Bildung legitim sei, aber keine Beeinflussung durch die Aussicht auf materielle Vorteile der Teilnehmer oder andere verlockende Zielsetzungen, die nicht direkt die "zweckfreie Bildung" bzw. die "reine Bildung" intendieren. Noch im Jahre 1960 forderte der Deutsche Ausschuß für alle Formen der Erwachsenenbildung, daß "die Teilnehmer weder durch direkten oder indirekten Druck genötigt noch durch materielle Vorteile gelockt werden, sondern freiwillig kommen."[33]

Der Deutsche Ausschuß rechnete nüchtern damit, daß aus allen Berufsschichten jeweils nur eine Minderheit an der so verstandenen Erwachsenenbildung teilnehmen werde. Ebenso erklärte noch im Jahre 1968 F.Pöggeler: "Die Freiwilligkeit der Teilnahme bringt es mit sich, daß immer nur ein Teil der Erwachsenen an ihr teilnimmt. Das Engagement solcher 'aktiver Minderheiten' muß der Staat als staatstragende Kraft hoch einschätzen."[34]

Dagegen fordern heute gerade manche Theoretiker der Volkshochschulen, wie z.B. W.Schulenberg, man dürfe sich in der Erwachsenenbildung der Zukunft nicht mehr mit der Heranbildung "aktiver Minderheiten" zufrieden geben, man müsse vielmehr die große Mehrheit zu erfassen versuchen. "Die aktive Minderheit kann nicht das Ziel der Erwachsenenbildung sein. Wir müssen davon ausgehen, daß in absehbarer Zeit die weite Mehrheit der Erwachsenen sich mit der gleichen Selbstverständlichkeit bewußt weiterbildet, mit der heute die Schulkinder zur Schule gehen."[35]

Bedenkt man, wie apodiktisch früher die Freiheit vom Staat, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die "zweckfreie Bildung" als Spezifikum der Volkshochschulen von ihrem Wesen her postuliert wurden, dann wird der radikale Bruch mit dieser Tradition deutlich. Weder die Freiheit vom Staat noch die "zweckfreie Bildung" wird heute von allen Theoretikern der Volkshochschulen gefordert. Die Berufsorientierung bringt materielle Vorteile für die Teilnehmer, die dadurch auch angelockt werden.

---

33 Zur Situation..., S.52.
34 F.Pöggeler, Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.116.
35 W.Schulenberg, Bildungsappell und Rollenkonflikt, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.161.

Soll die Erwachsenenbildung, die ihrem Wesen nach nur in dem Medium der Freiheit gedeihen kann, in Schulung unfunktionalisiert werden? "Man mag wohl der freien, nicht an beruflichen Maßstäben orientierten Erwachsenenbildung der zwanziger Jahre nachtrauern, als Bildung und Berufsbildung noch antithetisch verstanden wurden, aber die Erwachsenenbildung muß sich der Gefährdung entziehen, in einer von Beruf und Arbeit, Technik und Naturwissenschaft bestimmten Zeit anachronistisch zu werden."[36]

Die Verschulung der Erwachsenenbildung zuungunsten der Freiheit scheint demnach ein irreversibler Prozeß zu sein. Soziologische Erhebungen scheinen das zu bestätigen. "Nach Auffassung der Bevölkerung spricht nichts dagegen, daß in der Erwachsenenbildung bestimmte (mancherorts freilich überhaupt erst einzurichtende) anspruchsvolle, intensive und langfristige Lehrgänge auch mit einem anerkannten Zeugnis abschließen."[37]

Wer die Selbstbestimmung der Erwachsenen ernst nehme, könne den Willen der großen Mehrheit nicht ignorieren, die eine Annäherung der Erwachsenenbildung an die Berufsschule wünsche. "Die große Mehrheit der Bevölkerung schreibt der Volkshochschule drei primäre Aufgaben mit den folgenden drei Stichworten zu: Mit großem Abstand voran 'Kurse für Berufsfortbildung'. Dann folgt immer noch mit einer deutlichen Mehrheit: 'Planmäßiges Studium einzelner Fachgebiete'. Und als drittes Stichwort mit überdurchschnittlichen Nennungen ist der Wunsch zu registrieren, 'etwas aus Forschung und Wissenschaft zu erfahren'."[38]

Der Bruch mit der Tradition der "zweckfreien Bildung" der "freien Volksbildung", die unabhängig vom Staat sein wollte, sei nicht nur ein Postulat, sondern eine unumgängliche Notwendigkeit und als solche von vielen Beteiligten bereits verstanden. "Ich höre den Einwand, daß dies das Ende der traditionellen vom Staat geförderten, aber unabhängigen Erwachsenenbildung bedeute. Tatsächlich, wir sind an das Ende dieser Form der Erwachsenenbildung gekommen. Die Volkshochschulen haben das zum größten Teil bereits begriffen."[39]

---

36 J.H.Knoll, Der Horizont des Dritten Bildungsweges, in: Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.9.

37 W.Schulenberg, Erwachsenenbildung, in: Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.600.

38 W.Schulenberg, Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim und Berlin 1968, S.25.

39 J.H.Knoll, a.a.O., S.10.

Während früher die berufsorientierte Erwachsenenqualifizierung in der DDR von den Theoretikern der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland einfach ignoriert oder so interpretiert wurde, als ob sie mit echter Erwachsenenbildung nichts zu tun habe, blikken heute manche Theoretiker der Volkshochschulen beinahe neidisch auf die "Formen der sozialistischen Erwachsenenbildung", vor allem auf das fachlich gute Fernunterrichtswesen. So meint z.B. H.Siebert: "Indem die Volkshochschulen der Bundesrepublik durch langfristige Lehrgänge den Lernprozeß des Menschen über die Pflichtschulzeit hinaus systematisch fortzusetzen versuchen, gewinnen die Formen der sozialistischen Erwachsenenbildung an aktuellem Interesse, zumal in der DDR ein ähnlicher Prozeß bereits sehr viel weiter fortgeschritten ist."[40] Was können wir von der "sozialistischen Erwachsenenbildung" lernen? Gewisse Organisationsformen und Planung der Ausbildung - oder auch der Bildung?

Früher waren die Volkshochschulen und der Deutsche Volkshochschulverband vorwiegend neuhumanistisch bestimmt. Sie propagierten die "zweckfreie Bildung" als Ideal der Erwachsenenbildung. Sie wollten jede "Verschulung" der Volkshochschulen vermeiden. "Aus dem Selbstverständnis dieser der humanistischen Pädagogik sich verpflichtenden Form 'zweckfreier' Erwachsenenbildung folgert die skeptische Ablehnung jeder direkten beruflichen Förderung und Leistungsschulung in der Volkshochschule..."[41]

Heute neigt derselbe Verband dazu, die Erwachsenenbildung auf die Ausbildung und damit auf das Schulische zu reduzieren. Daher fordert H.Tietgens, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, neue Erwachsenenschulen für die Zukunft, in denen die Angst vor der Verschulung überwunden ist, die bereit sind, "auf ein Operieren mit dem Begriff der Verschulung zu verzichten, weil er kaum etwas anderes als Verwirrung stiften kann."[42] Durch den Verzicht auf den Begriff der Verschulung wird aber nicht die Gefahr überwunden, daß die Erwachsenenbildung auf bloße Ausbildung reduziert wird.

---

40 H.Siebert, Erwachsenenbildung im "einheitlichen sozialistischen Bildungssystem" der DDR, in: Bildung und Erziehung Jg.22 (1969) S.161.

41 U.Müllges, die berufspädagogische Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Bildung für den Beruf, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S.71.

42 H.Tietgens, Das Problem der Verschulung, in: Erwachsenenbildung-Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S.164.

Will H.Tietgens die Erwachsenenbildung der Zukunft einengen auf ein lebenslanges Lernen von Fach- und Schulwissen? Besteht doch in der von ihm konzipierten Erwachsenenschule nur noch so nebenbei "ein Angebot, das die politischen, ästhetischen und spielerischen Initiativen anspricht",[43] ein Angebot, "das nicht am Berufsnotwendigen, aber am Berufsförderlichen, -nützlichen orientiert ist."[43]

Sollte seine Erwachsenenschule nicht präziser Berufsschule für Erwachsene genannt werden? Manche Formulierungen legen das nahe, wenn es z.B. heißt: "Die Erwachsenenschule der Zukunft wird einerseits als Lerntrainingsinstitut verstanden werden müssen und andererseits als Einrichtung, die Fortbildungs- und Umschulungsaufgabe miteinander koordiniert."[44]

Der Ausdruck "Erwachsenenschule" ist sicher glücklicher als der mit der Ideologie der Volksbildung in der Weimarer Republik verflochtene Ausdruck "Volkshochschule". Das Bemühen um eine Neubewertung des Schulischen in der Erwachsenenbildung ist sicher auch zu begrüßen. Waren es doch gerade Theoretiker der Volkshochschulen, die früher alles Schulische in der Erwachsenenbildung gleich als "Verschulung" im negativen Sinne interpretierten und als Einschränkung der Freiheit bei der sogenannten "gebundenen Erwachsenenbildung" vermuteten.

Die "Skepsis gegenüber der Freiwilligkeit"[45] ist heute latent schon recht weit verbreitet - vor allem bei Theoretikern der Volkshochschulen - und kommt indirekt zum Ausdruck in der Problematik der Verschulung und der Planung der Erwachsenenbildung. Offen und direkt wird diese Skepsis gegenüber dem uneingeschränkten Prinzip der Freiwilligkeit - heute noch - nur selten zum Ausdruck gebracht; denn dieses Prinzip "ist so stark verankert, daß man bereits von einer Tabuierung sprechen kann. Ich möchte nun trotz der damit verbundenen Gefahren einige Aspekte dafür aufzeigen, daß sich der globale Anspruch dieses Prinzips mit der von vielen Menschen erwünschten und als möglich gesehenen Wirklichkeit in Widerspruch befindet."[46] Mit diesen Worten beginnt N.Kutalek seine Polemik gegen die Tabuierung der Freiwilligkeit.

---

43 H.Tietgens, a.a.O., S.164.
44 Ders., ebd.
45 N.Kutalek, Wirklichkeit und Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.100.
46 N.Kutalek, a.a.O., S.100.

"Ungebildetsein", so argumentiert N.Kutalek, sei eine mögliche Form der Benachteiligung des anderen. "Der absolute Anspruch des Postulates der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung führt zu Widersprüchen mit den Erfordernissen der Wirklichkeit. Es ist klar, daß die Einschränkung des Postulates große Gefahren und Schwierigkeiten mit sich bringt; aber man sollte es wenigstens neuerlich überdenken."[47]

Die Benachteiligung des anderen wird von N.Kutalek auch durch Beispiele erläutert: "Wer Scharlach hat, kann nicht selbst darüber entscheiden, ob er unter Menschen gehen soll oder nicht, wer politisch dumm ist (nicht aus eigener Schuld!), darf das Niveau der Wahlkämpfe drücken. Die Eltern müssen ihre Kinder gegen Pocken impfen lassen, von den einfachsten Grundlagen zur Förderung der Intelligenzentwicklung ihrer Kinder brauchen sie nichts zu wissen. Jeder Chemiker muß in seiner Berufsausübung die neuesten Entwicklungen in seinem Fachgebiet verfolgen, Pflichtschullehrer brauchen im Verlaufe ihrer vierzigjährigen Dienstzeit kein einziges Mal darüber Rechenschaft geben, ob sie mit der einschlägigen Literatur für ihre praktische Arbeit vertraut sind."[48]

In seinen Beispielen nennt Kutalek zugleich Verpflichtungen - "Erfordernisse der Wirklichkeit"? - die er als richtungweisend für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung darstellt. "Ungebildetsein" bedeute immer eine Benachteiligung anderer, mag "das Problem der Effektkontrolle im Erziehungsbereich"[49] auch schwer zu lösen sein, wenn es sich um "langfristige Wirkungen" handelt. Im technischen Bereich sei die effektiv kontrollierte "berufliche Weiterbildung" heute schon eine selbstverständliche Pflicht. "Ein Pilot z.B. hat keine echte Wahl bei der Frage, ob er berufliche Weiterbildungskurse besuchen möchte."[50] Warum nicht auch in anderen Bereichen? - Aber was bliebe dann noch von dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung der Zukunft übrig?

Das Problem der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung und das dementsprechende Problem der Planung und des Schulischen wird dadurch erschwert, daß oft nicht zwischen Bildung und Ausbildung unterschieden wird - die zwar nicht antithetisch zu verstehen sind, aber auch nicht automatisch vereint sind, sondern in Freiheit zu einer Einheit integriert werden sollen.

---

47 N.Kutalek, a.a.O., S.101.
48 Ders., a.a.O., S.101.
49 Ders., a.a.O., S.100.
50 Ders., a.a.O., S.100.

Manche Theoretiker der Erwachsenenbildung erwecken den Eindruck, als ob Ausbildung und Bildung dasselbe seien oder wenigstens automatisch eine Einheit konstituieren. Ist denn ein gut ausgebildeter Akademiker mit hervorragenden Fachkenntnissen und viel allgemein anerkanntem Sachwissen z.B. aus dem politischen und religiös-weltanschaulichen Bereich deswegen schon ein Gebildeter, obwohl er etwa als Nationalsozialist nur sehr primitive religiös-sittliche und politische Grundüberzeugungen hat?

Ausbildung kann und sollte viel mehr geplant werden als bisher. Die Freiwilligkeit der Ausbildung oder "Schulbildung" kann und darf im Interesse des Allgemeinwohls analog gehandhabt werden wie die Freiwilligkeit der Berufsarbeit. Beide waren nie ganz uneingeschränkt, sondern stets verbunden mit den "Verlockungen materieller Vorteile". Die Freiwilligkeit der Ausbildung wird voraussichtlich immer mehr angeglichen der Freiwilligkeit der entsprechenden Berufstätigkeit.

Freiwillig ist und soll die Berufstätigkeit bleiben, so daß niemand dazu gezwungen wird. Wer jedoch beruflich nicht arbeitet, muß materielle Nachteile in Kauf nehmen. Ähnliches gilt für die weitere berufliche Ausbildung des Erwachsenen, die mit dessen Berufstätigkeit immer mehr zu einer notwendigen Einheit verschmilzt, so daß die weitere fachliche Ausbildung als ein Teil der Berufsarbeit zu verstehen und zu bewerten ist.

Weitere Berufsarbeit und dementsprechende weitere fachliche Ausbildung können und dürfen durch allgemein anerkannte Prüfungen kontrolliert werden; Bildung jedoch kann nicht so kontrolliert werden, und ein Versuch in der Richtung ist unerlaubt. Weitere Berufsarbeit und weitere fachliche Ausbildung des Erwachsenen können - aber dürfen nicht - erzwungen werden; Bildung dagegen kann man nicht erzwingen, und schon der Versuch dazu ist verwerflich. Bildung kann nicht erzwungen werden, sie ist nur möglich im Medium der Freiheit. Eine Einschränkung der Freiheit als Minderung der Selbstbestimmung ist zugleich eine Minderung der Bildungsmöglichkeit. Daher kann eine Diktatur zwar spektakuläre Erfolge auf dem Gebiet der Ausbildung hervorbringen, im Bereich der Bildung ist sie ohnmächtig.

Selbstverständnis in Freiheit und freie verantwortungsbewußte Selbstbestimmung in der Gesamtwirklichkeit sind konstitutive Wesenselemente jeder lebendigen Bildung. Der Bildungspluralismus hat in diesem freien Selbstverständnis des Menschen seine Wurzel.

Bildung war schon immer eine Aufgabe für das ganze Leben. Anders die Ausbildung. Sie wurde lange Zeit nur - oder primär - als Vorbereitung für die Berufstätigkeit gewertet. Die berufsbegleitende Ausbildung eines mündigen Menschen war nicht die Regel, sondern eine Ausnahme. Die berufsbegleitende weitere Ausbildung war Lückenbüßerin für Versäumnisse in der Jugendzeit. Sie sollte denen helfen, die in ihrer Jugend keine Möglichkeit für eine solide Ausbildung hatten, das Versäumte neben ihrer Berufsarbeit nachzuholen.

Heute ist die berufsbegleitende Ausbildung eine Aufgabe für beinahe alle Erwachsenen in allen Berufen, für die Akademiker nicht weniger als für die Nichtakademiker. In jedem Beruf muß der Erwachsene weiter lernen, solange er berufstätig bleibt. In jedem Berufszweig werden ständig neue Erfindungen und Erkenntnisse hinzukommen, die bald danach auch in die Praxis hineinwirken. Was der Mensch heute in seiner Berufsausbildung bis zu seinem 25. Lebensjahr lernt, wird schon nach ein oder zwei Jahrzehnten weitgehend überholt und veraltet sein. Die Berufsausbildung wird daher das ständige Weiterlernen als selbstverständlich einplanen müssen.

Durch materielle Vorteile wurde schon immer der Mensch zur beruflichen Ausbildung angelockt, so daß er einen Beruf erlernte. Die Pflicht zur beruflichen "Weiterbildung" wird voraussichtlich immer mehr angeglichen an die Pflicht zur Berufsvorbereitung, die es für fast alle Berufe in irgendeiner Form schon lange gibt. Wer z.B. Arzt werden will,der muß auch als erwachsener Mensch zunächst einmal jahrelang studieren. Ferner muß er - auch als mündiger Mensch - sein für den Arztberuf erworbenes Wissen und Können prüfen lassen. Wenn er im Examen durchfällt, darf er ohne die entsprechenden Zeugnisse nicht Arzt werden.

Der Mensch ist frei in der Frage, ob er Arzt werden will oder nicht; aber es wäre unverantwortlich, jemand Arzt werden zu lassen, der nicht die entsprechende Ausbildung hat. Es kann sehr wohl sein, daß es auch bald unverantwortlich wird, jemand Arzt bleiben zu lassen, der eine weitere fachliche Ausbildung nicht mitmacht. Eine gewisse berufsbegleitende weitere Ausbildung als Vermittlung von neuem Sach- und Fachwissen kann für den Arzt ähnlich verpflichtend werden wie früher das vorbereitende Universitätsstudium für den Arztberuf.

Berufsbildung besagt mehr als berufliche Ausbildung. Berufsbildung ist nicht eine Bildung für den Beruf, auch nicht eine Bildung durch den Beruf, sondern "Bildung im Beruf".[51] Der Beruf ist also weder ein Bildungsziel, noch ein Bildungsmittel, sondern "Bildungssituation".[51] Bei der Berufsbildung geht es letztlich nicht nur um berufliches Fachwissen, sondern darüber hinaus um die verantwortungsbewußte Berufsperson.

Weitere berufliche Ausbildung kann man als conditio sine qua non für weitere Berufstätigkeit in dem entsprechenden Beruf auch dem mündigen Menschen vorschreiben und notfalls sogar Prüfungen durchführen. Eventuell mag man dabei auch etwas Allgemeinwissen verlangen, vielleicht aus dem Bereich der politischen Wissenschaften oder der vergleichenden Religionswissenschaft. Dadurch wird die berufliche Ausbildung jedoch noch nicht automatisch Gewissensbildung zur Pflege des Verantwortungsbewußtseins. Die Gewissensbildung aber ist die Seele jeder lebendigen Bildung, auch der Berufsbildung.

Für die Gewissensbildung des mündigen Menschen ist es eine unbedingt notwendige Voraussetzung, daß er selbständig und frei entscheiden kann, ob er sich um weitere Gewissensbildung bemüht oder nicht, ob er für seine Gewissensbildung die Orientierungshilfe irgendeiner Gemeinschaft oder Institution der Erwachsenenbildung in Anspruch nimmt oder nicht. Keine menschliche Instanz darf dem mündigen Menschen direkt oder indirekt vorschreiben, ob und wie er sein Gewissen zu bilden habe.

Die Gewissensbildung kann und darf nicht wie das Sach- und Fachwissen - es gibt auch politisches und theologisches Fachwissen - geprüft werden, obwohl die Gewissensbildung Lebensprinzip jeder echten beruflichen Bildung ist. Ohne Gewissensbildung bedeutet noch so viel Wissen und Können noch lange nicht Bildung. Weil die Gewissensbildung wesentlich von der Gewissensfreiheit des mündigen Menschen abhängt, deswegen muß auch die Bildung, die mehr als Ausbildung besagt, frei sein. Es wäre eine grobe Verletzung der Gewissensfreiheit, Gewissensbildung genauso wie berufliches Können und fachliches Sachwissen zu fordern oder die berufliche Karriere davon abhängig zu machen, ob jemand die ihm auferlegte "Prüfung in Gewissensbildung" bestanden hat. Kein Mensch kann das Herz eines anderen durchschauen.

---

51 J.Baumgardt, Möglichkeiten einer Synthese von Allgemeinbildung und Fachbildung in einem umfassenden Bildungsverständnis, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.15.

Gewissensbildung ist immer Selbstbildung, obwohl der Versuch, das eigene Gewissen ohne jede Hilfe anderer zu bilden, mißlingen würde. Besonders für die Gewissensbildung gilt, was F.Pöggeler allgemein von der Erwachsenenbildung sagt: "Die Hilfe, die der Erwachsenenbildner seinen Mitarbeitern zuwendet, sollte letztlich Hilfe zur Selbst-Hilfe und Selbst-Bildung sein."[52] Weil aber die Freiheit der Gewissensbildung Prinzip jeder Bildung ist, kann die institutionalisierte Erwachsenenbildung letztlich nur Bildungsangebote zur Selbstbildung bieten.

Erwachsenenbildung kann nur in verantwortungsbewußter Freiheit und in selbständiger Mitmenschlichkeit gelingen. "Bildung durch andere bedeutet also, Bildungsangebote zu machen, Anreize zu geben, liebende Hilfe zu leisten, dadurch Anlagen zu entfalten und durch Übung zu stärken, und - dem Entfaltungsstand der Anlage angemessen - in organischem Aufbau die geistige Besitzergreifung der Umwelt zu fördern, Gelegenheiten zum Tun herbeizuführen, Hilfe bei der Entwicklung von Wertungen zu geben und letztlich das Gewissen zu bilden."[53]

Die Freiheit der Gewissensbildung hängt natürlich besonders eng zusammen mit der Freiheit der religiösen Erwachsenenbildung. Jeder Versuch, die Freiheit in der religiösen Erwachsenenbildung einzuschränken oder auszuschalten, ist zugleich ein Angriff auf die religiöse Bildung und daher religionsfeindlich. Im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen ist schon nicht freiwillig gewähltes Fachwissen manchmal nicht nur wertlos für die religiöse Bildung, sondern ausgesprochen bildungsfeindlich, wenn dadurch dem Menschen der Zugang zum Religiösen - und damit zur religiösen Bildung - psychisch beinahe unmöglich wird.

Gar zu leicht wird die nicht frei akzeptierte Vermittlung von religiösem Fachwissen als Versuch empfunden, durch Einschränkung der Gewissens- und Religionsfreiheit "religiös zu bilden". Man sollte daher in Zukunft noch mehr als bisher die Freiheit als Voraussetzung gerade der religiösen Bildung auch schon bei den jungen Erwachsenen - die vielleicht noch mit 19 Jahren zur Schule gehen - respektieren und selbst den Schein einer Einschränkung der Freiwilligkeit in der religiösen Erwachsenenbildung sorgfältig meiden.

---

52 F.Pöggeler, Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957, S.10
53 Das Bildungsprogramm des VkdL 1964, hrsg. vom Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, Paderborn 1964, S.27.

Weil die Freiheit als Voraussetzung gerade der religiösen Erwachsenenbildung so eminent wichtig ist, deswegen bedeutet schon der Versuch zur institutionellen Monopolisierung dieser Erwachsenenbildung in unserer pluralistischen Gesellschaft einen Angriff auf die Freiheit. Der mündige Mensch soll frei wählen können, ob und welche Institutionalform der Erwachsenenbildung er als Orientierungshilfe für seine kontinuierliche religiöse Weiterbildung in Anspruch nimmt. Die Auswahlmöglichkeit nur zwischen verschiedenen Kursen in derselben Institution oder gar nur verschiedener Referenten in demselben Kurs ist für diese Kontinuität zu wenig.

Die Freiheit zur kontinuierlichen religiösen Weiterbildung kann in unserer pluralistischen Gesellschaft nur gewährleistet werden durch eine Vielfalt gleichberechtigter Institutionalformen der Erwachsenenbildung, in denen aus jeweils offen genannter Perspektive kontinuierlich religiöse Orientierungshilfe angeboten wird. In der religiösen Erwachsenenbildung können selbst die Bildungsangebote nicht von einer Institution legitim für die ganze pluralistische Gesellschaft geplant werden. Hier kommt die Maßgeblichkeit der Teilnehmer zur Geltung.

Der Teilnehmer ist uneingeschränkt dafür maßgebend, welches letzte Lebens- und Bildungsziel er sich aneignen will und welches Angebot er daher als Orientierungshilfe frei wählt. Die Maßgeblichkeit des Teilnehmers ist nicht alternativ zu verstehen zur Maßgeblichkeit dessen, der Orientierungshilfe anbietet. Wer Orientierungshilfe anbietet, muß selbstverständlich maßgeblich sein können, aber nicht in der fundamentalen Frage, ob jemand seine Orientierungshilfe in Anspruch nimmt oder nicht.

Daher kann die Meinung von Th.Baullauff nicht unwidersprochen bleiben, wenn er schreibt: "Man wird auch der immer wieder behaupteten Maßgeblichkeit des Teilnehmers zurückhaltend gegenüberstehen... eine Maßgabe für Ziel und Sinn der Erwachsenenbildung kann aus den Teilnehmerwünschen nicht erwachsen."[54] Die Maßgeblichkeit des Teilnehmers, die im Prinzip der Freiwilligkeit vorausgesetzt wird, ist in unserer pluralistischen Gesellschaft Lebensnerv jeder echten Erwachsenenbildung, besonders der religiösen.

---

54 Th.Baullauff, Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958, S.62.

II. Die radikale Befreiung als Ziel der Religion und der religiösen Erwachsenenbildung in katholischer Sicht

Freiheit mag für alle Menschen und für jede Art der religiösen Erwachsenenbildung eine wichtige Aufgabe sein; aber das Verständnis dessen, was mit Freiheit jeweils gemeint ist und die Begründungen für die Freiheit als Ziel der religiös-weltanschaulichen Weiterbildung sind so verschieden, daß es wenig Sinn hätte, nur ganz allgemein für alle Religionen und Weltanschauungen darüber etwas Gültiges aussagen zu wollen.

Eine Theorie von der Freiheit als Ziel der Religionen und der religiösen Erwachsenenbildung kann wohl nicht ganz allgemein in gleicher Weise für alle Religionen dargelegt werden. Zu stark sind gerade auf diesem Gebiet die Unterschiede von der jeweils eigenen Perspektive bedingt, die sich aus den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugungen heraus ergibt.

Daher soll hier versucht werden, exemplarisch aus einer religiösen Perspektive heraus die Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung für die Befreiung aller Menschen zu erläutern. Daß ich dabei die christliche und speziell die katholische Perspektive wähle, hat vor allem zwei Gründe: 1. weil die katholische Kirche in den letzten Jahrhunderten nicht gerade in dem Ruf stand, Vorkämpferin der Freiheit zu sein, daß sie vielmehr die Freiheit zu beargwöhnen schien, und 2. weil ich selbst katholisch bin und so die Freiheit als Ziel der religiösen Erwachsenenbildung aus eigener Perspektive darlegen kann; denn im Bereich des Religiösen ist es kaum möglich, eine fremde Perspektive zu deuten.

Es wäre inkonsequent, die Perspektivität der religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugungen allgemein anzunehmen, dann aber so zu tun, als könne die eigene religiös-weltanschauliche Überzeugung als reines Ergebnis der allgemeingültigen Wissenschaft exakt und zwingend bewiesen oder begründet werden. Das hieße die Pluralität der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen nicht ernst nehmen in dem Versuch, sie wissenschaftlich zu überwinden. Die Lehre von der Freiheit als Ziel der Religion und der religiösen Erwachsenenbildung ist immer von perspektivischen Grundüberzeugungen abhängig und von daher bestimmt, mag sich der einzelne Mensch das eingestehen oder nicht, mag er sich über diese Perspektivität Rechenschaft zu geben versuchen oder nicht.

Wer die radikale Befreiung als Ziel der religiösen Erwachsenenbildung erklären will, muß daher zunächst den Freiheitsbegriff erläutern, der dabei vorausgesetzt wird. Darin gibt es nämlich nicht nur einen tiefgreifenden Unterschied zwischen dem dialektischen Materialismus und dem "freien Westen", auch im "freien Westen" gibt es im Freiheitsverständnis große Unterschiede.

Die Freiheit wird auch nicht von allen gläubigen Christen in gleicher Weise als Ziel der religiösen Erwachsenenbildung angesehen. Das religiöse Freiheitsverständnis eines evangelischen Christen pflegt nicht dasselbe zu sein wie das eines katholischen Christen. Vor allem in der Frage nach der Freiheit des Menschen Gott gegenüber sind die Unterschiede zwischen dem katholischen Freiheitsverständnis und z.B. der freiheitsfeindlichen Prädestinationslehre Calvins sehr tiefgreifend und folgenschwer.

Daher soll zunächst in einem eigenen Kapitel versucht werden, den katholischen Freiheitsbegriff, der in dieser Arbeit verwendet wird, zu erklären. Zugleich soll gezeigt werden, wie dieser Freiheitsbegriff mit dem Verantwortungsbewußtsein aus derselben religiösen Grundüberzeugung zusammenhängt.

Wegen der groben Verfehlungen in der katholischen Kirche gegen die religiöse Toleranz und die Religionsfreiheit halten heute noch viele Menschen die radikale Befreiung als Ziel der Religion und der religiösen Erwachsenenbildung aus katholischer Verantwortung für illusorisch. Deswegen soll auf den Wandel in der katholischen Kirche von der religiösen Intoleranz zur Religionsfreiheit wenigstens kurz eingegangen werden.

Welche Gefahren man für die Freiheit sieht, das ist natürlich auch davon abhängig, was man mit Freiheit jeweils meint. Noch mehr gilt das für die radikale Befreiung selbst. Radikal wird hier in des Wortes ursprünglicher Bedeutung verstanden = von der Wurzel, vom Urgrund her. - Was radikale Befreiung besagt und wie sie zustande kommt, diese Fragen werden aus den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Perspektiven sehr unterschiedlich beantwortet. In dieser Arbeit soll die Antwort aus christlicher - speziell aus katholischer - Sicht dargelegt werden. Daß diese Antwort andererseits mit den Antworten aus anderen religiös-weltanschaulichen Grundüberzeugungen weitgehend übereinstimmt, dafür sind die vielen zustimmend kommentierten Zitate nichtkatholischer Autoren ein beredtes Zeugnis.

1) Verantwortungsbewußtsein und Freiheit

Freiheit ist heute zu einem Mode- und Schlagwort geworden. Alle Menschen wollen frei sein. Niemand möchte als ein Feind der Freiheit verdächtigt werden. Aber mit dem einen Wort "Freiheit" wird keineswegs immer genau dasselbe gemeint. Spricht z.B. ein Kommunist von Freiheit, so meint er damit vielleicht die "Einsicht in die Notwendigkeit"; denn: "Für die 'Wissenschaft' des Kommunismus steht es fest, daß der geschichtliche Ablauf des menschlichen Schicksals von einer Notwendigkeit regiert wird, die zwar von dem menschlichen Intellekt als solche eingesehen werden kann, nicht aber von dem menschlichen Willen auch nur im mindesten abgewandelt zu werden vermag."[1]

Wenn aber im dialektischen Materialismus die Freiheit nur noch als Einsicht in die durch die Wissenschaft offenbar gewordene Notwendigkeit deklariert wird, so bedeutet das eine Leugnung der Freiheit im abendländisch-christlichen Sinne. Das Wort "Freiheit" ist geblieben, aber ohne den ursprünglichen Inhalt. Bei einem solchen Freiheitsverständnis wird das jedem denkenden Menschen eigene Verantwortungsbewußtsein letztlich als Illusion interpretiert, als eine Selbsttäuschung, die sich in dem unausweichlich notwendigen Prozeß der Entwicklung einstellt oder ausbleiben mag, die aber nichts an der Notwendigkeit selbst ändern kann. "Demgegenüber vermögen wir Menschen der freien Welt nicht davon abzulassen, daß ein Willensentschluß nur dann 'Entscheidung' zu heißen verdient, wenn er ein 'freier' Entschluß ist, und als frei kann er unmöglich gelten, wenn in ihm nur eine von der Wissenschaft erteilte Vorschrift befolgt wird."[2]

Auch die Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen ist im Verständnis des dialektischen Materialismus nur eine Frage der Einsicht in diese Notwendigkeit. Die Selbstverwirklichung der menschlichen Person ist demnach nur ein Moment in dem unentrinnbaren Prozeß der notwendigen Entwicklung der Gesamtwirklichkeit. Der Mensch als freie Person wird praktisch geleugnet. Der Appell an die Verantwortung des Menschen bleibt bestenfalls eine glückliche Inkonsequenz; denn so wie es geschieht, muß ja nach der Lehre des dialektischen Materialismus alles geschehen.

---

1 Th.Litt, Freiheit und Lebensordnung, Heidelberg 1962, S.128.
2 Ders., a.a.O., S.129.

Das Verantwortungsbewußtsein des Menschen ist ein Kennzeichen seiner Freiheit. Ohne Freiheit kein Verantwortungsbewußtsein! - Verantwortungsbewußtsein impliziert Einsicht, aber nicht in eine blinde Notwendigkeit oder ein Müssen, sondern in ein Sollen, in eine Verpflichtung. Das Verantwortungsbewußtsein der Menschen mag graduell sehr verschieden sein; aber einen denkenden Menschen ohne jedes Verantwortungsbewußtsein, es mag noch so kümmerlich und verbogen sein, gibt es nicht. Tiere und Pflanzen dagegen haben kein Verantwortungsbewußtsein. Sie sind auch nicht frei wie der Mensch. "Freiheit und Verantwortung sind untrennbar."[3]

Das Verantwortungsbewußtsein als Zeichen der Freiheit kann nie wie ein Gegenstand des exakten Wissens bewiesen werden; aber es kann noch viel weniger wissenschaftlich widerlegt werden, weil es zur Urerfahrung eines jeden denkenden Menschen gehört, so daß selbst jene, die in ihren Theorien die Freiheit und das Verantwortungsbewußtsein leugnen, nicht ganz unfrei und ohne jedes Verantwortungsbewußtsein leben.

Weil der Mensch sich selbst und seine Freiheit letztlich nicht ganz zu durchschauen vermag, wurde in philosophischen Theorien die Freiheit des Menschen oft geleugnet. "Kritisch reflektiertes philosophisches Wissen von Freiheit gibt es aber, wenn überhaupt, nur im Kontext einer philosophischen Anthropologie und das heißt, nur im Kontext einer ganzen Philosophie."[4]

Das Verantwortungsbewußtsein gehört zu jenen Urerfahrungen des mündigen Menschen, die in der Praxis des gesellschaftlichen Zusammenlebens selbstverständlich vorausgesetzt werden. Dasselbe gilt für die Freiheit und das Personsein des Menschen. "Freiheit und Person sind Begriffe, die untrennbar zusammengehören."[5] Mit der Freiheit im menschlichen Leben verhält es sich wie mit seiner Personsein. Auch jene Menschen, welche sich ihrer Personalität nicht reflex bewußt werden und den Menschen als Person leugnen oder anzweifeln, hören deswegen doch nicht auf, personal zu leben und zu handeln.

---

3 F.A.Hayek, Verantwortlichkeit und Freiheit, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich 1959, S.147.

4 A.Görres, Vernunft und Leidenschaft - Determination und Willensfreiheit in der Sicht der Psychoanalyse, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.42.

5 F.A.v.d.Heydte, Freiheit und Ordnung im Recht, in: Der Mensch und die Freiheit, Vorträge und Gespräche der Jahrestagung der Abendländischen Akademie 1953, München 1953, S.29.

Verantwortungsbewußtsein, Freiheit und Person sind Aussagen über die höchste Würde eines jeden mündigen Menschen. "Person aber kann ontologisch ohne Freiheit nicht begründet werden, somit erscheint schon Freiheit mit Personsein konvertibel - die Freiheit ist immer Freiheit der Person."[6] Freiheit gründet im Personsein. "Wie aus der Person notwendig die Freiheit erblüht, so führt die Freiheit wesentlich auf die Person als ihre tiefste Wurzel zurück."[7] Weil die Person, der Urgrund der Freiheit, begrifflich nie adäquat faßbar ist, deswegen auch nicht die Freiheit.

Wenn nur das sicher erkennbar wäre, was genau definiert und wissenschaftlich exakt bewiesen werden kann, dann bliebe sowohl die Freiheit als auch das Personsein des Menschen eine zweifelhafte Angelegenheit. "Wahl- (Entscheidungs-) Freiheit läßt sich als eine Grundverfassung der Person nur schwer definieren. Sie ist die Möglichkeit der Person, so über sich selbst zu verfügen, daß diese Verfügung in ihrer Konkretheit nicht restlos nach rückwärts in ein von ihr Verschiedenes aufgelöst werden kann, von dem sie ableitbar wäre, so daß sie wäre und so wäre, weil gerade ihre Voraussetzungen so und nicht anders sind."[8]

Man kann bei der Wahlfreiheit aber auch von der Möglichkeit der Person, über sich selbst zu verfügen, abstrahieren und seine Aufmerksamkeit auf die Objekte der Wahl richten, so daß sich eine ähnliche, aber mehr objektbezogene Umschreibung der Freiheit ergibt. Freiheit ist demnach die aktive Fähigkeit - wenn alle Voraussetzungen zum Handeln gegeben sind - zu handeln oder nicht zu handeln, dieses oder jenes zu tun.

Nicht nur die Person, sondern auch die Freiheit des Menschen ist ein unergründliches Geheimnis, das dem Menschen immer dann entglitt, wenn er meinte, er habe es durchschaut und begriffen. "Letztlich kann die Tatsache der Freiheit logisch überhaupt nicht aufgelöst, sondern es kann nur gezeigt werden, daß sie einer richtig arbeitenden Logik nicht widerspricht...".[9]

---

6 H.Tschamler, Freiheit und Bildsamkeit in philosophischer, biologischer, psychologischer und soziologischer Sicht, Wien 1963, S.218.

7 J.B.Lotz, Freiheit und Person, in: Stimmen der Zeit Bd.140 (1947) S.450.

8 K.Rahner, Würde und Freiheit des Menschen, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.II, Einsiedeln 1955, S.259.

9 R.Guardini; Freiheit, Gnade, Schicksal; Drei Kapitel zur Deutung des Daseins, München 1949, S.74.

Da sich die Freiheit des Menschen nicht exakt beweisen läßt, wird sie für jene Menschen, die alles Heil von der Wissenschaft erhoffen, uninteressant, eine Frage des Gefühls vielleicht noch, aber immer so, daß kein Mensch wissen kann, ob er wirklich frei ist oder ob seine vermeintliche Freiheit nur eine Illusion ist, ob es so etwas wie Freiheit überhaupt gibt. Wäre nämlich nur das sicher erkennbar, was sich wissenschaftlich exakt beweisen läßt, so wäre die Freiheit des Menschen höchstens eine ungewisse Angelegenheit. Vielleicht wird dann sogar die Notwendigkeit, die der Mensch in seinem Leben auch erfährt, verabsolutiert und von daher jegliche Freiheit geleugnet.

Die ebenso ursprüngliche Eigenerfahrung, verantwortlich und innerlich frei zu sein, wird dann aus dem reflexen und bewußten Leben immer mehr zurückgedrängt. Denn auch eine Urerfahrung kann aus dem Bewußtsein weitgehend verdrängt werden. Zurück bleibt das laute Geschrei nach der äußeren Freiheit. Die Freiheit wird dann wie eine äußere Angelegenheit des Menschen gesucht, und die äußere Unabhängigkeit wird dann letztes Kriterium der so mißverstandenen Freiheit. Alle Religionen dagegen betonen die Bedeutung gerade der inneren Freiheit vor der äußeren. "Eigentlich ist es ein Irrtum," erklärt M.Fukushima im Namen des Buddhismus, "die Freiheit immer außen zu suchen. Freiheit besteht nicht von außen her und nicht im Äußeren."[10]

Das Bemühen, den Menschen in seiner Geschichte nur insoweit gelten zu lassen, wie er wissenschaftlich begreifbar ist, führt zur Leugnung der inneren Freiheit und damit schließlich zum Ruin jeglicher Freiheit. Der Mensch muß sich entscheiden. "Im Grunde gibt es heute nur zwei Verhaltensweisen zur menschlichen Existenz, die jedem einzelnen zur Entscheidung aufgegeben sind. Menschliche Existenz wird erfahren als eingespannt in einer als determinatorisch erfahrenen ökonomisch-gesellschaftlichen Prozeßgesetzlichkeit, die vorgezeichnet und wissenschaftlich feststellbar ist, der einzelne hat Gültigkeit nur als Vollzugsorgan dieses Weltprozesses, dem er sich einzuschmelzen hat. Die andere Ansicht sieht die Freiheit zur Verantwortung des einzelnen im 'Schicksalsgeschehen' der Geschichte - trotz aller Zudringlichkeiten."[11]

10 M.Fukushima, Die Freiheit und der Glaube. Über die innere Freiheit im Buddhismus, München 1956.
11 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.147/148.

Heute steht überall in der Welt, im "freien Westen" und im "marxistischen" Osten, einem determinatorischen Geschichtsverständnis ein zutiefst von der Freiheit der Person abhängiges Geschichtsverständnis gegenüber. Auch im Osten sind viele Menschen davon überzeugt: "Die Geschichte ist kein dialektisch abrollender Mechanismus, sondern der Raum des Menschen und seiner Freiheit."[12] Der Mensch kann aber seine Freiheit nicht punktuell lokalisieren und reflex ergreifen. "Freiheit hat zirkulären Charakter. Der Mensch kann sich ihrer nicht reflektierend bewußt werden, sondern immer nur sie vollziehend und frei-seiend."[13]

Weil der Aufweis der menschlichen Freiheit oft rationalistisch als zwingender Beweis mißverstanden wird, soll hier noch einmal daran erinnert werden, bevor die Freiheit des Menschen näher umschrieben wird, daß es sich dabei nicht um exakte Definitionen und wissenschaftliche Beweise handelt. "Zwar entgeht der Mensch in seiner realen Existenz der Freiheit nicht, auch wenn er sie verleugnet; aber logisch beweisbar ist die Freiheit überhaupt nicht."[14] Trotzdem ist die Freiheit nicht etwas Ungewisses.

Die Freiheit gehört zu den mit Gewißheit erkennbaren Urerfahrungen des bewußt lebenden Menschen, so wie die eigene Existenz des Menschen, auch wenn jeder Versuch, sie exakt zu definieren oder wissenschaftlich zu beweisen, vergeblich bleibt und bleiben muß. Treffend bemerkt dazu R.Guardini: "Ich, der konkrete Mensch, erfahre mich als frei. Ebenso, wie ich in meiner inneren Erfahrung darauf stoße, daß ich bewußt bin, fähig, um mich zu wissen, und wirklich um mich wissend, ebenso zeigt mir meine innere Erfahrung, daß ich frei bin. Das Freisein ist eine Tatsache, eine konkrete Tatsache; ein wirklicher Zustand, eine lebendige Haltung, eine Existenz- und Wirkweise meines menschlichen Seins. Ich erfahre, daß in mir unfreies Handeln und Dasein ist. Ebenso erfahre ich, daß in mir, von jenem sich abhebend, freies Handeln und Dasein ist."[15] Der Mensch kann sich seiner Unfreiheit als Einschränkung der Freiheit nur bewußt werden, weil er Freiheit erfahren hat und sich nach immer mehr Freiheit sehnt.

---

12 L.Traut-Welser, Freiheit oder Dialektik der Geschichte? in: das forum Jg.1 (1961) H.3, S.6.
13 G.Bittner, Sachlichkeit und Bildung, München 1965, S.337.
14 O.Veit, Soziologie der Freiheit, Frankfurt/M. 1957, S.130.
15 R.Guardini, Lebendige Freiheit, in: R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen, 2.Aufl. Mainz 1963, S.86.

Wenn wir von menschlicher Freiheit reden, so meinen wir mehr als das Fehlen von äußerem Zwang und äußerer Nötigung. Menschliche Freiheit besagt mehr als die Spontaneität eines Hundes, der unangebunden herumlaufen kann. Wenn alle notwendigen Voraussetzungen zum Handeln gegeben sind, liegt es noch an der menschlichen Person selbst, ob und wie sie sich entscheidet. Menschliche Freiheit besagt Wahlfreiheit und Selbstbestimmung. "Freisein heißt: nicht unausweichlich gebunden sein, nicht einem unwiderstehlichen Müssen unterliegen, sondern selbst verfügen, selbst bestimmen können über sein äußeres Tun und über sein inneres Handeln, wobei schon dieser Unterschied eine Folge der Freiheit ist."[16]

Der Mensch kann frei wählen. "Ja oder Nein, A oder Non-A, diese kontradiktorische Formel liegt der Wahlfreiheit immer zugrunde. Die Auswahl unter mehreren Möglichkeiten, bei der das psychologische Erlebnis des Wählens stärker hervortritt, hat keine wesentlich andere Struktur."[17] Die Wahlfreiheit zwischen den Gütern dieser Welt läßt sich jeweils zurückführen auf die Wahl zwischen einem Gut und dessen Verzicht, eine Wahl, die nur möglich ist, wenn das relativ Gute als solches erkannt ist, d.h. auf dem Horizont des absolut Guten gesehen wird.

Daher kann die Begegnung mit dem absolut Guten Möglichkeitsbedingung der menschlichen Wahlfreiheit genannt werden. Das endliche Gut kann nur auf dem Horizont des Unendlichen als endlich erkannt werden. "So ist die Freiheit immer nur eine relative Vollkommenheit des Willensaktes. Sie drückt dessen Absolutheit aus, aber in einer negativen, indirekten Weise. Sie besagt, daß der Wille durch das begrenzte Gut nicht erfüllt werden kann."[18]

Der mündige Mensch ist sich dessen bewußt, daß er frei ist; aber kein Mensch weiß genau, wann und inwieweit er frei ist. "Eine absolut sichere, satzhaft objektivierte Aussage über den Freiheitsvollzug eines Menschen in einem bestimmten, raumzeitlich lokalisierbaren Akt ist für diesen Menschen selbst und erst recht für andere grundsätzlich unmöglich."[19]

---

16 J.B.Lotz, Freiheit und Person, in: Stimmen der Zeit Bd.140 (1947) S.447.
17 G.v.Bredow, Das Sein der Freiheit, Düsseldorf 1960, S.121.
18 V.Kircher, Die Freiheit des körpergebundenen Willens, Freiburg/Schweiz 1957, S.183.
19 K.Rahner, Theologie der Freiheit, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.VI, Einsiedeln 1965, S.231.

Viele Einwände, die gegen die menschliche Freiheit vorgebracht werden, entspringen der falschen Alternative: entweder ist der Mensch absolut frei - oder er ist gar nicht frei. "Selbstverständlich ist der Mensch abhängig sowohl von seinen Anlagen als auch von seinem Milieu, und nur im Rahmen jenes Spielraums, den ihm diese beiden gewähren, kann er sich frei bewegen. Aber innerhalb dieses Spielraums bewegt er sich eben frei...".[20]

Das Tier ist durch seine Erbanlagen und seine Umwelt total determiniert. Es muß sich so verhalten, wie es sich verhält, auch wenn es durch keinen äußeren Zwang gebunden ist. Anders der Mensch. Bei ihm gibt es ein Drittes: "Jenseits von Anlage und Milieu, von Vererbung und Umgebung, steht die Entscheidung des Menschen, und sie hebt ihn hinaus über seine bloße Gebundenheit."[21]

Die menschliche Freiheit ist nur relativ und endlich, deshalb kann sie auch wachsen. "Menschliche Möglichkeiten nun haben das Eigentümliche an sich, daß sie jeweils mehr oder minder verwirklicht sind. Das gilt von der Freiheit in einem ausgezeichneten Sinne. Es gibt weder eine absolute Freiheit noch eine absolute Unfreiheit."[22]

Wie der Mensch sich seine eigene Existenz nicht selbst geben noch sichern kann, so auch seine Freiheit nicht. Diese Ohnmacht gehört zur Urerfahrung des Menschen. "Die tiefste Erfahrung von sich selbst, zu der der Mensch in seiner Natur und in der Gesellschaft vordringt, lautet nicht Freiheit, sondern Ohnmacht."[23]

Wenn die menschliche Freiheit auch nicht absolut ist und in diesem Leben immer durch Erbanlage und Umwelt eingeengt bleibt, so kann die menschliche Freiheit doch nicht sinnvoll verstanden werden als etwas, was im bewußten Leben des Menschen nur selten vorkommt. "Nicht daß ich hier und dort frei bin, sondern daß ich Freiheit 'bin', ist mir gegenwärtig - selbst im Traum gegenwärtig -, solange ich überhaupt als Mensch, d.h. in einem Verhältnis zu mir selbst und zu anderen existiere."[24]

---

20 V.E.Frankl, Ist der Mensch ein Produkt von Erbe und Umwelt? in: V.E.Frankl, Pathologie des Zeitgeistes, Wien 1955, S.173/74.
21 Ders., a.a.O., S.175.
22 W.Weischedel, Aspekte der Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.20.
23 C.F.v.Weizsäcker, Zumutungen der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/v.Weizsäcker, Über die Freiheit, Berlin 1965, S.66.
24 J.B.Metz, Freiheit als philosophisch-theologisches Grenzproblem, in: Gott in Welt, hrsg. von H.Vorgrimler u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964, Bd.I, S.295.

Normalerweise werden alle drei Faktoren die bewußte Handlung des Menschen bestimmen: Erbanlage, Umwelt und Freiheit. Menschliche Freiheit wäre aber falsch interpretiert, wenn sie als etwas gedeutet wird, wovon der Mensch sich distanzieren kann, indem er etwa die Freiheit als ein - vielleicht gefährliches - Vermögen an sich oder neben sich versteht. "Freiheit gehört zum Wesen des Menschen. Da das Wesen dasjenige ist, das den Menschen zum Menschen macht und durch alle Wandlungen und Entfaltungen des Menschseins währt, so gibt es nichts Menschliches als solches, das nicht durch eine Weise von Freiheit bestimmt wäre."[25]

Der Mensch ist als Person so sehr mit seiner Freiheit eins, daß er sich seiner Freiheit bewußt wird, wenn er sich seiner selbst als Person bewußt wird. In diesem Sinne kann man mit J.B.Metz sagen, daß der Mensch nicht Freiheit hat, sondern ist, was jedoch nicht absolute Freiheit heißt, so wie der Mensch auch in seinem Sein nicht absolut ist. "Der Mensch 'hat' nicht Freiheit, er muß sie ursprünglicher selbst 'sein'."[26]

Weil der Mensch nur erkennend und wollend frei sein kann, gibt es ein berechtigtes Sprechen von der Willensfreiheit des Menschen und von der inneren Freiheit bestimmter Erkenntnisse. Die Willensfreiheit wäre jedoch verkannt, wenn damit der Wille als Subjekt der Freiheit gemeint wäre, als ob die menschliche Person ein Subjekt hat, das frei ist.

Die Person ist das freie Subjekt. Der im Wollen aktualisierte Wille und das Bewußtsein sind jedoch nicht etwas außerhalb des Subjektes oder der menschlichen Person, sondern die zur freien Entscheidung fähige Person, insofern sie hier und jetzt sich frei entscheiden kann. Freisein kann nur eine Person; aber nicht jede Person ist immer und überall frei.

Das Kind in der Wiege ist bereits eine menschliche Person, obwohl es noch lange dauert, bis das Erkennen und das Wollen so weit gedeihen und heranreifen, daß der Mensch sich wirklich frei entscheiden kann. Auch der erwachsene Mensch kann sich nicht immer und überall frei entscheiden, z.B. wenn und solange er schläft oder bewußtlos ist.[27]

---

25 G.Siewerth, Die Freiheit und das Gute, Freiburg i.Br.1959, S.40.
26 J.B.Metz, a.a.O., S.290.
27 Deshalb ist auch die Terminologie von K.Brinkmann mißverständlich, der die Freiheit außerhalb des Willens sucht. Vgl. dazu K.Brinkmann, Freiheit und Verfassung, Bonn 1963, vor allem S.51ff. und S.195ff.

So wie es Jahrtausende dauerte, bis der Mensch sich seiner Personalität theoretisch bewußt wurde, so entwickelte sich auch die Lehre von der Freiheit nur langsam. Maßgebend für diese Entwicklung war die griechische Antike und das Christentum. Welche Rolle dabei die Griechen spielten, darüber gehen die Meinungen auseinander. K.Niederwimmer hebt die Bedeutung der Griechen hervor, bemerkt dazu jedoch ergänzend: "Wird Freiheit als griechisches Ideal bestimmt, dann bedeutet das freilich nicht, daß Freiheit auf das hellenische Wesen beschränkt ist. Die Frage nach der Freiheit ist eine allgemein menschliche Frage. Als solche gilt sie für jedermann und zu jeder Zeit. Sie bestimmt die menschliche Existenz als menschliche, auch dort, wo Begriff und Wort der Freiheit fehlen."[28]

In der Antike gab es aber noch nicht die Lehre von der personalen Würde und Freiheit aller Menschen. Die alte Einteilung der Griechen in Freie und Sklaven wurde auch von den antiken Philosophen vorausgesetzt und akzeptiert. Erst das Christentum führte "das Prinzip der Person herauf: Dasein in eigenem Namen und als Träger eigener Bewährung. Damit tritt neben den Intellektualismus der Antike eine entscheidende Betonung des personalen Wollens."[29]

Zwar wird auch außerhalb des Christentums und der abendländischen Traditionen von der menschlichen Freiheit geredet; damit wird jedoch nicht genau dasselbe gemeint wie im christlichen Verständnis, nämlich: Freiheit als Befähigung zur verantwortungsbewußten Selbstverwirklichung des Menschen in gegenständlicher Wahl, die ihre Erfüllung findet in der radikalen Entscheidung als definitive Entschiedenheit für den personalen Urheber alles Guten, Wahren, Schönen und jeglicher Freiheit, so daß die menschliche Person in der Gemeinschaft mit ihm in ihrer Freiheit und in ihrem Personsein zur Vollendung kommt.

Freiheit als Erlösung von Not und Leid ist Ziel und Ideal jeder Religion. Befreiung in diesem Sinne wollen alle Religionen; aber Freiheit als "Selbstvollzug der Person am endlichen Material vor dem unendlichen Gott"[30], der selbst frei und personal ist und dem Menschen die befreiende Begegnung ermöglicht, diese "Freiheit ist eine abendländische Idee."[31]

---

28 K.Niederwimmer, Der Begriff der Freiheit im Neuen Testament, Berlin 1966, S.2.
29 W.Keller, Das Problem der Willensfreiheit, Bern 1965, S.49/50.
30 K.Rahner, Würde und Freiheit des Menschen, a.a.O., S.260.
31 H.Schlier, Über das vollkommene Gesetz der Freiheit, in: H. Schlier, Die Zeit der Kirche, Freiburg/Basel/Wien 1962, S.193.

Der Mensch soll - christlichem Verständnis entsprechend - nicht nur rein passiv erlöst werden von der Not und dem Leid oder in der bloßen Passivität dem unendlichen Gott gegenüber seine Vollendung suchen; der Mensch soll vielmehr aktiv und frei in der Einheit mit dem schöpferisch freien und personalen Gott in seiner menschlichen Personalität und auch in seiner schöpferischen Freiheit zur letzten Vollendung kommen.

Die irdische, noch nicht voll verwirklichte menschliche Freiheit wäre mißverstanden, wenn die wachsende Einheit mit Gott als dem personalen Ursprung alles Guten, Wahren, Schönen und jeglicher Freiheit wie ein notwendiger Naturvorgang interpretiert wird, so daß die Möglichkeit, diese Einheit zu verfehlen, geleugnet wird oder nur als eine Gefahr von außen angesehen wird. Es liegt eben am Menschen selbst, ob diese Einheit mit Gott voll verwirklicht wird, ob der Mensch zur letzten Vollendung in der Ewigkeit kommt. Der Mensch ist für sich und sein Heil verantwortlich.

Die unvollendete menschliche Freiheit beinhaltet immer auch die Möglichkeit des Neins zu Gott und damit zur Freiheit und zu sich selbst. "Freiheit ist in ihrem Ursprung Freiheit des Ja oder Nein zu Gott und darin Freiheit des Subjektes zu sich selbst."[32] Das Eigentümliche der unvollendeten menschlichen Freiheit ist die Gefährdung dieser Freiheit, so daß auch die Möglichkeit dieser Freiheit, sich selbst zu ruinieren, indem sie sich radikal und definitiv der Freiheit Gottes gegenüber verschließt, nicht ausgeschlossen werden kann.

Die vollendete Freiheit dagegen, die der Mensch in diesem Leben niemals ganz verwirklichen kann, ist die radikal frei gewollte und unwiderrufliche Einheit mit der absoluten Freiheit Gottes. Diese Unwiderruflichkeit bedeutet keine Einschränkung der Freiheit, sondern letztgültige Erfüllung der menschlichen Freiheit. Wie nämlich die menschliche Person nicht durch Isolierung, sondern durch personale Gemeinschaft und in endgültiger personaler Gemeinschaft mit Gott zur Vollendung kommt, so auch die mit dem personalen Sein gegebene Freiheit. Die vollendete Freiheit kann nicht mehr verloren gehen. Wer zur vollendeten Freiheit kommt, für den kann es keinen Verlust der Freiheit mehr geben, er ist dann notwendig frei, weil er Gott und seine schöpferische Freiheit nicht mehr verlieren kann.

---

32 K.Rahner, Theologie der Freiheit, a.a.O., S.220.

Manche Philosophen unterscheiden nicht die schöpferische, die produktive oder kreative Wahlfreiheit zwischen mehreren Werten von der Wahlfreiheit zwischen Gut und Böse, die nur einen defizienten Modus der allgemeinen Wahlfreiheit beinhaltet. Wahlfreiheit bedeutet für diese Philosophen dann immer die Möglichkeit der Wahl zwischen Gut und Böse, und diese Form der Wahlfreiheit ist in der Tat etwas Vorläufiges und Unvollkommenes, das aufhört, wenn der Mensch zu seiner letzten Vollendung kommt.

Von dieser Wahlfreiheit zwischen Gut und Böse kann H.Kuhn mit Recht sagen: "Der Weg der Wahlfreiheit führt über die Entscheidungsfreiheit zur existentiellen Freiheit - oder zum Selbstverlust."[33] Die Wahlfreiheit zwischen Gut und Böse schließt nämlich die Möglichkeit des Selbstverlustes und damit auch die Möglichkeit der Zerstörung der Freiheit nicht aus, sondern ein.

In der vollendeten Freiheit aber ist jeder Freiheitsverlust unmöglich. Die vollendete Freiheit kann sich nicht selbst zerstören. Die vollkommene Freiheit besagt auch vollkommene kreative oder schöpferische Wahlfreiheit, die nicht mehr eingeengt oder zerstört werden kann. Wie nämlich die schöpferische Wahlfreiheit Gottes nicht nicht-sein kann, so wird es auch mit der vollendeten menschlichen Freiheit sein. Diese schöpferische Wahlfreiheit als Teilhabe an der unendlichen Wahlfreiheit und schöpferischen Allmacht Gottes ist sehr wohl zu unterscheiden von der Möglichkeit, zwischen Gut und Böse zu wählen, die letztlich identisch ist mit der Wahlfreiheit zwischen Freiheit und Unfreiheit. In der vollendeten Wahlfreiheit dagegen ist nicht nur jede Gefahr der Entscheidung zur Unfreiheit überwunden, sondern die menschliche Freiheit kommt so zur letzten Vollendung durch die Einheit mit Gott und die kreative Wahlfreiheit des Menschen steigt ins Unermeßliche.

Da in der vollendeten Freiheit die Wahl zwischen Gut und Böse nicht mehr möglich ist, neigt der quantitativ denkende Mensch dazu, von einer Einschränkung oder gar von einer Aufhebung der Wahlfreiheit zu sprechen. Das Gegenteil trifft zu. Die Wahlfreiheit wird definitiv, notwendig, so wie ja auch der göttliche Ursprung der menschlichen Freiheit nicht ohne die schöpferische Wahlfreiheit sein kann. Gott kann tun und lassen, was er will. Er konnte den Menschen erschaffen, aber er mußte ihn nicht erschaffen.

33 H.Kuhn, Freiheit - Gegebenheit und Errungenschaft, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.88.

In der Scholastik wurde die Wahlfreiheit zwischen Gut und Böse libertas contrarietatis genannt im Unterschied zur kreativen Wahlfreiheit, die libertas electionis genannt wurde. Die Scholastiker schon waren davon überzeugt, daß Gott nicht nur existentiell frei ist, sondern daß er auch frei wählen kann, was er als Schöpfer ins Dasein rufen will. Das Wählen-Können Gottes verstanden sie dabei natürlich nicht als eine potentia passiva, als eine passive Möglichkeit, sondern als potentia activa, als Gottes schöpferische Allmacht, absolut frei wählen zu können, ob er Geschöpfe ins Dasein rufen will und welche Geschöpfe er ins Dasein rufen will.

Durch die nicht mehr zerstörbare Verbindung der menschlichen Person mit der absoluten Freiheit Gottes in der letzten definitiven Vollendung wird die Unabhängigkeit des Menschen gegenüber allem Endlichen ebenfalls vollendet, so daß auch der menschlichen Freiheit keine Grenzen mehr gesetzt sind. Der Mensch kann dann wirklich alles tun, was er will. Er kann diese Freiheit dann nicht mehr verlieren, die in der göttlichen Liebe zur Vollendung kommt.

Wenn auch niemand auf dieser Erde sich die schöpferische Wahlfreiheit des vollendeten Menschen vorstellen kann, so widerspricht es doch dem christlichen Denken, die vollendete Person als einen Menschen in reiner Passivität ohne schöpferische Freiheit zu interpretieren. Denn christlichem Verständnis entsprechend ist der Mensch ja als Ebenbild des freien Schöpfergottes gewollt, und als solcher soll er auch zur Vollendung kommen.

Die schöpferische Freiheit des Menschen wächst mit der wachsenden Entschiedenheit für das Gute. "Weil die Freiheit im Guten gründet, deshalb wird sie durch das Böse eingeengt und schließlich zerstört."[34] Die Freiheit wächst zusammen mit der Liebe, sie gedeiht nur in der Liebe. Diese befreiende Liebe ist Inbegriff und Ziel der Gewissensbildung aus christlicher Verantwortung. Das Gewissen bzw. das Verantwortungsbewußtsein weist den Menschen in seinem Innern hin zu Gott, den Ursprung der Wahrheit, des Guten und der Freiheit. In der religiösen Erwachsenenbildung wird Orientierungshilfe zur Gewissensbildung angeboten; denn das Gewissen ist nicht etwas Fertiges. Es gibt keine abgeschlossene Gewissensbildung. Das Gewissen muß permanent in wachsender Eigenverantwortung gebildet werden - oder es verkümmert. Aber die Gewissensbildung ist nicht nur eine Frage der

---

34 G.Siewerth, Die Freiheit und das Gute, Freiburg i.Br. 1959, S.86.

vertieften Werterkenntnis und der wachsenden Existenzerhellung, sondern eng damit verbunden eine Frage der ethisch richtigen Entscheidungen. Ethisch kann eine Entscheidung nur dann genannt werden, wenn die Wahlfreiheit zwischen Gut und Böse da ist. Eine jede Entscheidung im ethisch bedeutsamen Sinne geschieht zwar in der Begegnung mit dem absolut Guten; aber diese Begegnung geschieht nicht unverhüllt, nicht von Angesicht zu Angesicht, sondern im Medium der endlichen Güter. Sie ist immer eine Wahlentscheidung gegenüber einem geschaffenen Gut auf dem Hintergrund des - unvollkommen erkannten - unendlichen Gutes. Diese Entscheidung ist zugleich eine Selbstbestimmung des Menschen, das heißt bei der ethisch guten Wahl: Fortschritt zu größerer Liebe, zu tieferer Erkenntnis und zu radikalerer Freiheit.

Für diese noch nicht vollendete Freiheit, ohne die es keine Ethik gibt, kann man sagen: "Eine Freiheit, die nur Freiheit zum Normgemäßen wäre, wäre in Wahrheit eine ethisch etikettierte Notwendigkeit. Frei ist der Mensch nur da, wo er 'auch anders kann'."[35] Wesentlich zur defizienten Freiheit - ohne die jede ethisch bedeutsame Entscheidung leerer Schein wäre, gehört das Viatorische, das Unterwegssein und das "am Scheidewege" Stehen. Was also das Wesen der Freiheit in diesem irdischen Leben ausmacht, "das ist die Zweideutigkeit, die Ambivalenz der Situation, in der sich der zur Entscheidung aufgerufene Mensch befindet. Daß er wieder und wieder 'am Scheidewege' steht, das ist eben des Menschen unabwälzbares Los."[36]

Dieses Unterwegssein gehört aber nur zum Wesen der defizienten Freiheit, nicht zum Wesen der Freiheit überhaupt. Das Viatorische ist ja gerade wesentliches Merkmal der moralischen Freiheit als unvollendeter, einer Freiheit, die zerstört werden kann. Aber die vollendete Freiheit kann nicht ruiniert werden, sie ist in diesem Sinne notwendig. Von der Freiheit allgemein gilt: "Wollte man also in der Entscheidung zu sinnlosem Tun ein wesentliches Merkmal der Freiheit sehen, so würde man sie eben dadurch zur Unsinnigkeit degradieren oder wenigstens ihren Mißbrauch, ihre Entartung und ihre Zerstörung als zu ihrem Wesen gehörig kennzeichnen."[37]

---

35 Th.Litt, Freiheit und Lebensordnung, Heidelberg 1962, S.56.
36 Ders., ebd.
37 J.Pinsk, Die Wiedergeburt der Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.125.

Die Freiheit des Menschen in diesem Leben beinhaltet die Möglichkeit - nicht die Notwendigkeit - seiner Selbstverwirklichung. "Das Leitmotiv, das sich bei fast allen Denkern wiederfindet, ist die Selbstverwirklichung des Menschen in der Gesellschaft, also die Freiheit als Freiheit zu menschlicher Entfaltung."[38] Aber wie versteht der Mensch sich selbst und seine Selbstverwirklichung? Individualistisch oder personal? Wesentlich auf ein personales Du hin ausgerichtet, so daß er nur in personaler Gemeinschaft zur Vollendung kommen kann, wobei eine nur vorübergehende Gemeinschaft unvollkommen wäre? Wer den Menschen personal versteht, der wird den Individualismus, der die letzte Hinordnung des Menschen auf das freie und befreiende Du hin ablehnt, nicht akzeptieren.

Die Selbstverwirklichung des Menschen ist von seiner eigenen verantwortungsbewußten Freiheit abhängig. Die Pflanze und das Tier, sie entfalten sich mit Naturnotwendigkeit, der Mensch in seiner ihm eigenen Humanität nicht. Die menschliche Entfaltung ähnelt zwar zunächst der im animalischen Bereich, aber in dem Grade der Mensch zur Freiheit erwacht, ist er aufgerufen zur freien Selbstverwirklichung. Diese Freiheit und die Möglichkeit zu einem schöpferischen Neuanfang sind dem Menschen eigentümlich.

Die Selbstverwirklichung in Freiheit war seit jeher ein Thema der abendländischen Anthropologie. Der freie Mensch verwirklicht sich selbst, er ist "Ursache seiner selbst". "Mit Aristoteles sagt Thomas, daß der Freie 'Ursache seiner selbst' ist. Er ist der'Herr seines Handelns' und als solcher 'ein getreues Abbild des königlich herrschenden Gottes' (Gregor von Nyssa). 'Herr seines Handelns', 'Ursache seiner selbst' kann nur sein, wer sich besitzt und sich so aus sich hervorgehen lassen kann."[39] Dem Mensch ist es gegeben, sich selbst zu besitzen, sich selbst zu bestimmen und so sich selbst in Freiheit zu verwirklichen. Wie aber der Mensch nicht die erste Ursache seiner selbst sein kann, so auch nicht die erste Ursache seiner Freiheit, obwohl er selbst und seine Freiheit nicht ohne ihn zur Vollendung kommen. "Unsere Freiheit ist befreit, da sie Antwort ist auf den Ruf. Der Ruf setzt das Hören voraus, und das Hören setzt den Ruf voraus."[40]

---

38 R.Dahrendorf, Gesellschaft und Freiheit, München 1961, S.371.
39 G.Siewerth, Die Freiheit und das Gute, Freiburg 1959, S.41.
40 G.Bittner, Sachlichkeit und Bildung, München 1965, S.336.

2) Von der Intoleranz zur Religionsfreiheit

Die Religionsfreiheit wird heute in den meisten Verfassungen der modernen Industriestaaten als Grundrecht eines jeden Menschen selbstverständlich vorausgesetzt oder hervorgehoben. Mit der Religionsfreiheit ist nicht nur - wie bei der Gewissensfreiheit - die innere Freiheit der religiös-weltanschaulichen Selbstbestimmung gemeint, sondern auch die ungehinderte Ausübung der eigenen Religion, das Leben und Handeln entsprechend der eigenen religiös-weltanschaulichen Überzeugung - wenn und soweit dadurch die Rechte anderer nicht verletzt werden.

Der Weg von der Intoleranz zur Toleranz der anderen religiösen Überzeugungen und von da aus weiter zur Religionsfreiheit war jedoch sehr langwierig, schwierig und nicht immer gradlinig. Die Christen der ersten drei Jahrhunderte verteidigten zwar die Religionsfreiheit; in den Jahrhunderten danach aber haben viele Christen oft und schwer gegen die Religionsfreiheit gesündigt. Nicht nur im Mittelalter, sondern noch lange Zeit danach lehnten viele Christen die Religionsfreiheit ab. Sie bekämpften die Religionsfreiheit im Namen der Wahrheit.

Die urchristliche Grundüberzeugung, daß niemand zum Christsein und zum christlichen Glauben gezwungen werden darf, blieb in der Christenheit zwar stets erhalten - obwohl auch diese Grundüberzeugung in der Praxis oft mißachtet wurde. Solange jemand niemals Christ gewesen war, wurde seine religiöse Überzeugung von den Christen im Mittelalter gewöhnlich geduldet - obwohl auch "Zwangsbekehrungen" vorkamen. Für die sogenannten Häretiker dagegen, die von der offiziellen Glaubensnorm abwichen, gab es prinzipiell keine Toleranz. Die Christen des Mittelalter hielten Apostasie und Häresie für todeswürdige Verbrechen.

In der Mitte des 13. Jahrhunderts verteidigte zwar schon der große Theologe Thomas von Aquin die These, jeder Mensch sei verpflichtet, unbedingt seinem Gewissen zu folgen, selbst dann, wenn er dadurch mit der an sich legitimen Autorität der Kirche in Konflikt gerät, so daß er in der Exkommunikation sterben muß. Aber diese unbedingte Gewissenstreue - gegen die kirchliche Autorität - wurde doch mehr für eine theoretische Angelegenheit angesehen. Es schien unmöglich zu sein, daß ein Christ mit gutem Gewissen gegen die religiöse Überzeugung der Kirche eingestellt sein könne.

Die Wahrheit des Christlichen wurde im Mittelalter von fast allen Christen selbstverständlich vorausgesetzt. Das jeweils eigene Verständnis des Christlichen wurde gewöhnlich als das allein wahre angesehen. Wer von diesem allein wahren Wege abirre, gehe dem ewigen Verderben entgegen. Daher sei es nicht nur gegen die Wahrheitsliebe, sondern auch gegen die richtig verstandene Nächstenliebe, seinen Mitmenschen in das ewige Verderben gehen zu lassen. Wer diese intolerante Haltung gegen religiös Andersdenkende ablehnte, wurde verdächtigt, auch die Wahrheit des Christlichen anzuzweifeln oder zu leugnen.

An dieser intoleranten Haltung änderte die Reformation im 16. Jahrhundert kaum etwas. In der Intoleranz gegen Andersdenkende waren sich damals die evangelischen und die katholischen Christen weitgehend einig. Streit aber hatten sie in der Frage, worin die Wahrheit des Christlichen bestehe. Sie bekämpften sich nicht nur gegenseitig, sondern sie verbündeten sich auch zum Kampf gegen religiös Andersdenkende, z.B. gegen die Wiedertäufer.

Die Reformatoren bemühten sich, die Verweltlichung der Kirche zu überwinden und die Wahrheit des Christlichen neu zur Geltung zu bringen. Aus diesem ihrem Bemühen, vereint mit der prinzipiellen religiösen Intoleranz, erklärt sich nicht nur der Rigorismus Calvins in Genf, sondern auch Luthers Kampf gegen die "ungläubigen" Juden. Die prinzipielle Intoleranz Luthers gegen die Juden, welche nicht Christen werden wollten, stellt selbst die beklagenswerte Intoleranz vieler Judenfeinde des Mittelalters in den Schatten. Für diese religiöse Intoleranz Luthers sind seine drei Altersschriften gegen die Juden aus dem Jahre 1543, besonders seine Ratschläge für die Fürsten zur Zerstörung aller jüdischen Wohnhäuser und Synagogen in der Schrift "Von den Juden und ihren Lügen", ein beredtes Zeugnis.

So eng war die zutiefst unchristliche Intoleranz mit dem Christlichen zu einer Einheit verschmolzen worden, daß auch die Reformatoren des 16. Jahrhunderts in ihrem neuen Verständnis des Christlichen nicht den Zugang zu echter religiöser Toleranz fanden. "Die Reformation vertritt zunächst religiöse Toleranz weder theoretisch noch praktisch."[1]

---

1 J.Splett, Ideologie und Toleranz. Die Wahrheitsfrage in der pluralistischen Gesellschaft, in: Weltverständnis im Glauben, hrsg. von J.B.Metz, Mainz 1965, S.279.

Noch Jahrhunderte nach der Reformation war das Christliche mit der intoleranten Haltung gegenüber religiös Andersdenkenden so eng verbunden, daß viele Menschen echte Toleranz nur durch eine Überwindung des Christlichen für möglich hielten. "Auch in der weiteren politischen und geistigen Entwicklung Europas war es nicht das Christentum, nicht der Katholizismus und nicht die Reformation, die sich für die Idee der Toleranz eingesetzt hätten. Erst durch die Aufklärung", so bemerkt F.Berger, "und weithin im Kampf gegen die Orthodoxie der christlichen Konfessionen, gegen die Beschlüsse kirchlicher Synoden und gegen die Inquisition gewann diese neue Geisteshaltung Schritt für Schritt an Boden."[2]

Wer sich damals für Toleranz engagierte, kam in den Verdacht, religiös indifferent zu sein, auch wenn er es nicht war. Denn nur, das war eine weitverbreitete Meinung, wer allen Religionen gleichgültig gegenübersteht, könne in der religiösen Toleranz eine Tugend sehen. In der Tat gab es zur Zeit der Aufklärung viele Menschen, die alle Religionen für belanglos oder falsch ansahen und aus diesem Grunde die religiöse Intoleranz derer bekämpften, die ihre eigene religiöse Überzeugung für wahr hielten.

Vor allem katholische Christen kamen in den Verdacht, zutiefst intolerant zu sein, und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein galten ihre Bemühungen um religiöse Toleranz als gutgemeinte, aber mit dem katholischen Glauben unvereinbare Bestrebungen. Noch in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts meinte J.W.Hauer: "Die mystisch-spirituelle Theologie eines O.Karrer und seiner Geistesverwandten müht sich vergebens, echte religiöse Toleranz mit dem katholischen Dogma in Einklang zu bringen. Es ist der Versuch einer theologischen Quardratur des Zirkels, der nie gelingen kann."[3]

Auch viele Katholiken waren bis ins 20. Jahrhundert hinein der Überzeugung, ein Katholik könne in dogmatischer Hinsicht nicht tolerant sein; aber sie zogen daraus eine andere Folgerung als Hauer. Sie lehnten die sogenannte dogmatische Toleranz ab, weil sie identisch sei mit der Gleichgültigkeit gegenüber der erkannten religiösen Wahrheit. Dogmatische Intoleranz wurde zum Synonym für die Überzeugung von der Allgemeingültigkeit der Wahrheit.

---

2 F.Berger, Toleranz und Erziehung zur Toleranz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.152.

3 J.W.Hauer; Wesen, Wurzeln und Reichweite echter religiöser Toleranz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.75.

A.Hartmann lehnt zwar den Ausdruck "dogmatische Intoleranz" ab, weil er mißverständlich und unglücklich gewählt sei; aber er vertritt die These, einer religiösen Überzeugung könne nur insoweit Wahrheitsgehalt zuerkannt werden, wie sie nicht mit dem christlichen Glauben im Widerspruch steht. Er kämpft gegen die Relativierung des christlichen Glaubens. Heute seien viele vom Relativismus beeinflußt und möchten in allen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen spezifische Wahrheit finden. "Die gläubigen Christen tun etwas anderes. Sie erkennen die ihrem Glauben widersprechenden Aussagen anderer nicht als wahr an, sondern betrachten sie als Irrtum. Das ist unausweichlich."[4]

Hartmann bemüht sich um das rechte Zueinander von Wahrheits- und Nächstenliebe. "Den Wunsch, der andere möchte auch in der Wahrheit sein, kann die Liebe zur Wahrheit und die Liebe zum anderen nicht aufgeben."[5] Wenn etwas wahr sei, so müsse immer das kontradiktorische Gegenteil falsch sein. Sonst sei eine Verwischung zwischen Wahrheit und Irrtum unvermeidlich. "Bei der Anderkennung des anderen geht es nicht darum, die klare Entscheidung zwischen Wahrheit und Irrtum abzuschwächen."[6] Die Anerkennung des anderen wird von A.Hartmann nachdrücklich gefordert. Die Ablehnung des Irrtumssei jedoch eine Verpflichtung der Wahrheit gegenüber.

Hartmann macht auch darauf aufmerksam, daß es Irrtum und Widerstand gegen die Wahrheit des Christlichen gebe, ohne daß der betreffende Mensch schuld daran sei. Wir können nicht ins Herz des anderen schauen, um beurteilen zu können, ob er durch eigene Schuld oder schuldlos im Irrtum lebt. "Aber gerade weil ein Mensch an seinem Irrtum schuld sein kann und dieser Widerstand gegen die Wahrheit zu den schwersten Sünden des Geistes gehört, ist es ein Akt wahrer Gerechtigkeit, bei keinem diese Schuld auch nur zu vermuten, wenn er nicht selbst Gründe zum Zweifel an seinem guten Glauben gegeben hat."[7]

Hartmann geht davon aus, daß jeder Mensch unbedingt seinem Gewissen zu folgen habe - selbst dann, wenn er sich in einem unüberwindlichen Irrtum befindet. Die Aufgabe der klaren Trennung zwischen Wahrheit und Irrtum stehe jedoch mit der echten Toleranz nicht im Widerspruch.

---

4 A.Hartmann, Toleranz und christlicher Glaube, Frankfurt/M. 1955, S.62.
5 Ders., a.a.O., S.125.
6 Ders., a.a.O., S.128.
7 Ders., a.a.O., S.132.

Man wird A.Hartmann grundsätzlich in seinem Bemühen zustimmen können, durch echte Toleranz sowohl die Liebe zur Wahrheit als auch die Liebe zum Mitmenschen zu fördern. "Die Wahrheit tun in Liebe, das ist der lebendige Kern des Problems der religiösen Toleranz, wie er sich für den Christen stellt."[8] Fragwürdig aber ist seine unproblematische Anwendung des Widerspruchsprinzips als Kriterium für die Wahrheit von religiösen Aussagen. Bedenklich ist vor allem seine Darstellungsweise, als sei diese seine Handhabung des Widerspruchsprinzips im Bereich der Religion dasselbe wie die Allgemeingültigkeit der Wahrheit.

Damit steht A.Hartmann jedoch nicht allein. Bis in unsere Tage hinein zeigen auch viele Nichtkatholiken die gleiche prinzipielle Ablehnung aller religiösen Aussagen, die kontradiktorisch zur eigenen Wahrheitsüberzeugung stehen, nur daß sie nicht dasselbe wie er für wahr halten. Einige gehen sogar noch weiter, indem sie selbst das verpönte Wort "Intoleranz" nicht vermeiden. So schreibt z.B. E.Keller:"Im Sinn jeder richtigen Aussage liegt zugleich die Verneinung der ihr widersprechenden falschen. Mit Rücksicht auf die Bedeutung dieser Negation wäre es wohl gerechtfertigt, von logischer Intoleranz oder von Intoleranz der Wahrheit zu sprechen. Und zu ihr müssen wir ja sagen. Denn ohne sie würde jedes Wahrheitsstreben sinnlos."[9]

An diese "Intoleranz der Wahrheit" scheint auch E.Buder zu denken, wenn er behauptet: "Die Kirche ist intolerant, weil sie die Wahrheit zu vertreten und zu verkünden hat. Das und das allein, ist ihre Aufgabe, ihr Daseinszweck nach dem Neuen Testament."[10] Diese "intolerante Haltung" sei Ausdruck des Glaubens an die Wahrheit des Christlichen. Wir Christen, so meint Buder, haben die anstößig exklusive Wahrheit zu verkünden: "allein Christus, allein der Glaube, allein die Schrift".[11] Schon der Apostel Paulus habe diese Exklusivität verteidigt. "Intolerant wurde Paulus immer nur da, wo er die Exklusivität des Glaubens an 'Christus allein' gefährdet sah; also da, wo man meinte, 'Christus und Belial' dienen zu können...".[12]

---

8 A.Hartmann, a.a.O., S.115.
9 E.Keller, Die Toleranz als philosophisches Problem, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.54.
10 E.Buder, Toleranz und Wahrheit, Stuttgart 1963, S.12.
11 Ders., a.a.O., S.26.
12 Ders., a.a.O., S.30.

Wer für die religiöse Wahrheitsfrage das Kontradiktionsprinzip als Kriterium für den Wahrheitsgehalt einer von der eigenen Überzeugung abweichenden Religion in Frage stellt, wird gar zu leicht als Relativist abgelehnt, der die Allgemeingültigkeit der Wahrheit anzweifelt. So schreibt z.B. C.J.Hering: "Die weltanschauliche Toleranz kennt eine absolute Grenze. Diese wird gezogen durch die Logik gemäß dem Principium contradictionis: 'Dasselbe kann von demselben nicht zugleich und in derselben Hinsicht ausgesagt und nicht ausgesagt werden'. In Bezug auf weltanschauliche Toleranz bedeutet das, daß die theoretische Anerkennung einer entgegengesetzten Überzeugung in sich unmöglich ist."[13]

Diese absolute Grenze der weltanschaulichen Toleranz, wie sie Hering versteht, setzt doch wohl voraus, daß wir im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen univoke Begriffe haben können. Solche univoken Begriffe sind nämlich eindeutig definierbar, so daß sie in den Aussagen der verschiedenen Menschen den vollkommen gleichen, klar abgrenzbaren Sinn beinhalten. Hering scheint vorauszusetzen, daß wir im religiös-weltanschaulichen Bereich ebenso exakt definierbare Begriffe haben können wie z.B. in der Mathematik. Wer wollte bezweifeln, daß in der Mathematik die Anwendung des Kontradiktionsprinzips problemlos ist.

G.Mensching dagegen legt kurz und prägnant dar, was geschieht und wohl auch geschehen muß, wenn das Kontradiktionsprinzip im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen ebenso selbstverständlich als Kriterium der Wahrheit angewandt wird wie in der Mathematik. "Wahrheit und Irrtum", so argumentiert man dann, "schließen sich aus. Es kann, wie es nur eine Wahrheit bei dem Rechenexempel zwei mal zwei gibt und geben kann, auch nur eine Wahrheit über Gott und seine Beziehungen zur Welt geben. Alle von der eigenen geoffenbarten Wahrheit über Gott abweichenden Behauptungen und Lehren sind ebenso sicher falsch, wie jede von der richtigen Lösung des genannten Rechenexempels abweichende Antwort einfach falsch ist und daher nicht geduldet werden kann. Es gibt für diese Betrachtungsweise eine wahre Religion und viele falsche, die daher niemals geduldet werden können."[14]

---

13 C.J.Hering, Über Toleranz und die Notwendigkeit der Erziehung zur Toleranz, in: Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, 1.Folge, hrsg. von Th.Rutt, Ratingen 1955, S.160.

14 G.Mensching, Toleranz und Wahrheit in der Religion, München und Hamburg 1966, S.140.

Die entscheidende Frage für das religiös-weltanschauliche Toleranzproblem besteht also darin, ob die Alternative richtig ist: entweder religiöser Relativismus oder logische Intoleranz, die auch "dogmatische Intoleranz"[15] oder Intoleranz der Wahrheit genannt wurde. Der Relativismus ist nämlich keine tragfähige Grundlage für die Toleranz. "Der Relativmus ist weder die Konsequenz noch die Voraussetzung des Toleranzgedankens. Außerdem ist er als erkenntnistheoretischer Standpunkt völlig unhaltbar. Denn er müßte folgerichtigerweise auch sich relativieren und würde dadurch sich selber aufheben."[16] Wenn also die Alternative im oben genannten Sinne richtig wäre, so bliebe nur die logische Intoleranz übrig.

Der religiöse Subjektivismus, der religiöse Skeptizismus und auch der entsprechende Relativismus, der im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen jede objektive Wahrheitserkenntnis leugnet oder so relativiert, daß alles gleichgültig wird, kann echte Toleranz nicht fundieren, wie schon J.Maritain überzeugend darlegte.[17] Religiös-weltanschauliche Subjektivisten, Skeptizisten und Relativisten seien an der Aufgabe, Wahrheitsliebe und Toleranz in Einklang zu bringen, gescheitert.

J.Maritain macht auch auf die latente Neigung der Skeptiker zum Fanatismus aufmerksam. "Ich darf wohl sagen, daß diese Leute in Wahrheit die intolerantesten sind; denn wenn sie zufällig an etwas unumstößliches Wahres zu glauben hätten, würden sie sich im selben Augenblick gezwungen fühlen, den eigenen Glauben ihren Mitbürgern mit Gewalt und Zwang aufzudrängen. Sich selbst von der Wahrheit auszuschließen, ist das einzige Mittel, das sie gefunden haben, um von ihrer bleibenden Tendenz zum Fanatismus loszukommen. Das ist eine selbstmörderische Methode."[18] Kein Mensch kann nämlich auf die Dauer ohne Wahrheit leben.

Wer bei dem Toleranzproblem die Wahrheitsfrage ausklammert,

---

15 Zur Erklärung des Begriffs "dogmatische Intoleranz" vgl. den Artikel: M.Pribilla, Dogmatische Intoleranz und bürgerliche Toleranz, in: Stimmen der Zeit Bd.144 (1948/49) S.27-40. Die "dogmatische Intoleranz gehört der reinen Sphäre der Erkenntnis an und verletzt niemanden in seinen Rechten, weil sie nur der Wahrheit und der Logik die Ehre gibt." A.a.O., S.30.

16 E.Keller, Die Toleranz als philosophisches Problem, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.53.

17 J.Maritain, Wahrheit und Toleranz, Heidelberg 1960.

18 Ders., a.a.O., S.7.

verfehlt auch die Toleranz. "Von Toleranz oder Intoleranz kann man nur sprechen, wo der Gegensatz zwischen Wahr und Falsch, zwischen Gut und Böse, zwischen Nützlich und Schädlich in einem objektiv erkennbaren Sinn festgehalten wird."[19] Durch den religiösen Indifferentismus wird die religiöse Toleranz gegenstandslos und bedeutungslos, auch wenn der Name Toleranz beibehalten wird. Das sei dann, bemerkt M.Pribilla, "eine Toleranz aus Gleichgültigkeit, Lässigkeit, Stumpfheit oder Verachtung. Derart war die Toleranz, die in der Zeit der Aufklärung aufkam."[20]

Die Wahrheitsliebe in der Toleranz wird auch von J.W.Hauer unbedingt gefordert. Ohne sie gibt es in der Tat keine Toleranz. "Die Verpflichtung der Wahrheit gegenüber ist unbedingt. Diese Verpflichtung gehört zu den Radikalen menschlicher Existenz. Die Verpflichtung gegenüber religiöser Wahrheit ist zudem beladen mit Verantwortung für das Innerste dieser Existenz, für das heile Leben, die heile Welt. An dieser Verpflichtung kann nichtsabgestrichen werden. Toleranz muß mit ihr in Einklang stehen. Wo sie der Wahrheitsverpflichtung widerspricht, gefährdet sie die Grundlagen der menschlichen Gemeinschaft. In der Tat ist das schwerste Problem der Toleranz diese Spannung. Sie zu erkennen und so zu gestalten, daß sie der Verpflichtung gegenüber der Wahrheit gleichermaßen gerecht wird, ist die eigentliche Befreiungstat aller Bemühungen um Toleranz."[21]

Sobald und wo immer Wahrheit erkannt wird, da wird einschlußweise auch das erkannt, was das Kontradiktionsprinzip besagt. Die Allgemeingültigkeit der Wahrheit und auch die Allgemeingültigkeit des Kontradiktionsprinzips leugnen, das hieße die Wahrheit verleugnen. Aber die Anwendbarkeit des Kontradiktionsprinzips muß jeweils kritisch geprüft werden, damit man nicht zu falschen Schlußfolgerungen kommt. Um das Kontradiktionsprinzip anwenden zu können, benötigen wir univoke, genau definierbare Begriffe. Das ist die eigentliche Schwierigkeit für die Anwendbarkeit dieses Prinzips als Wahrheitskriterium bei religiös-weltanschaulichen Meinungsverschiedenheiten.

---

19 W.Brugger, Was ist Toleranz? in: Gott in Welt, hrsg. von H. Vorgrimler u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964, Bd.II, S.592.
20 M.Pribilla, a.a.O., S.29.
21 J.W.Hauer; Wesen, Wurzeln und Reichweite echter religiöser Toleranz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.135.

Uraltem katholischen Verständnis entsprechend sind alle unsere religiös-weltanschaulichen Begriffe und Aussagen über Gott immer nur analog, niemals univok. Die Konsequenz daraus für die Anwendbarkeit des Kontradiktionsprinzips wurde jedoch seit dem Hochmittelalter von den aristotelisch beeinflußten Theologen weitgehend ignoriert. Sie übersahen, daß wir unsere wahren Erkenntnisse über Gott nie so eindeutig begrifflich fassen und definieren können, daß wir dann einfach das Widerspruchsprinzip anzuwenden brauchen, um eine damit im Widerspruch stehende religiöse Aussage unserer Mitmenschen als falsch zu erweisen.

Wir können nämlich niemals ganz sicher wissen, ob unser Mitmensch mit genau denselben Worten auch genau dasselbe meint wie wir. Das gilt für alle religiös-weltanschaulichen Aussagen, so daß ich immer mit der Möglichkeit rechnen muß, auch die meiner Aussage dem Wortlaut nach widersprechende Aussage des anderen kann wahr sein, weil er mit denselben Worten, die er in seiner Aussage verwendet, etwas anderes - wenigstens teilweise - meint.

So kann z.B. jemand dem Wortlaut nach die Existenz Gottes leugnen, in Wirklichkeit aber mit dem Worte Gott etwas anderes meinen als ich. Gott nennt er vielleicht das, was ich einen Götzen nennen würde, der die Freiheit des Menschen fürchtet oder illusorisch macht. Eine solche Leugnung "Gottes" enthält den wahren Kern, daß der Mensch frei ist und in der Freiheit wachsen soll und daß kein "Gott" existiert, der die Freiheit des Menschen bedroht oder illusorisch macht.

Das schließt keineswegs aus, daß wahre religiöse Erkenntnisse, die sich nur in analogen Begriffen aussagen lassen, den Erkennenden selbst in seinem Gewissen vor die existenitelle Alternative stellen: entweder ja oder nein! - Dabei handelt es sich aber nicht um die Alternative: ich oder der andere hat recht, meine Überzeugung oder die des anderen ist richtig, sondern um die Selbstverständlichkeit, daß ich nicht dasselbe in derselben Hinsicht zugleich als wahr und als falsch akzeptieren kann. Die Wahrheit verpflichtet im Gewissen.

Was der andere, der aus einer existenitell anderen Situation und daher auch aus einer anderen Perspektive die Wirklichkeit sieht und seine Urbegriffe gewonnen hat, mit genau denselben Worten im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen meint, das können wir immer nur approximativ wissen.

Die Perspektivität und die unvermeidliche "Ungenauigkeit" aller religiös-weltanschaulichen Begriffe sollte bei der Toleranz nicht übersehen werden. "Toleranz kommt von tolerare, dulden. Toleranz ist demnach Duldsamkeit."[22] Aber der Begriff der Toleranz, wie er heute gewöhnlich verstanden wird, besagt mehr als bloße Duldsamkeit. "So begreift denn heute der Begriff Toleranz über seinen bloßen Buchstaben hinaus das positive Element des Respektes, der Anerkennung, der Bejahung in sich."[23] Toleranz ist jedoch nicht dasselbe wie Nächstenliebe. "Man könnte geneigt sein, die Toleranz in eine enge Beziehung zur Nächstenliebe zu bringen. Aber die Liebe ist qualitativ viel mehr als Toleranz. Sie hat ganz andere Grenzen, wenn sie überhaupt welche hat."[24] Toleranz ist sicher nicht nur eine Frage der Wahrheit und damit der Erkenntnis, sie bleibt ohne die Tugenden der Gerechtigkeit und Liebe undenkbar. "An der Toleranz als Tugend partizipieren die Gerechtigkeit, die Weisheit und die Liebe."[25]

Wenn im Zusammenhang mit der Toleranz von einer Anerkennung des Mitmenschen die Rede ist, stellt sich damit auch das Problem: inwieweit kann man die religiös-weltanschauliche Überzeugung des Andersdenkenden als wahr gelten lassen? Kann man aus seiner Weltanschauung nur einzelne Brocken herausreißen und akzeptieren, was sich widerspruchsfrei in das eigene System einfügen läßt? Inwieweit kann man den Andersdenken als einen Menschen bejahen, der in der Wahrheit lebt?

Muß man alle Aussagen von Andersdenkenden, die dem Wortlaut nach der eigenen Wahrheitsüberzeugung widersprechen, kategorisch als falsch verwerfen, weil sonst ja die Allgemeingültigkeit des Kontradiktionsprinzips geleugnet würde? oder kann und darf man mit der Möglichkeit rechnen, hoffen, daß der andere aus einer anderen Perspektive mit anderen Grundbegriffen, die vielleicht nur mit denselben Wörtern ausgesprochen werden wie die eigenen Grundbegriffe, auch objektiv wahre Erkenntnisse hat, obwohl er sie dem Wortlaut nach so ausdrückt, daß sie der eigenen wahren Erkenntnis verbal widersprechen?

---

22 W.Brugger, a.a.O., S.592.
23 M.Schmaus, Toleranz, in: Religionsfreiheit. Ein Problem für Staat und Kirche, Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.92.
24 W.Rest, Toleranz. Eine Bildungsaufgabe und eine Gewissensfrage, Warendorf 1948, S.102.
25 C.J.Hering, a.a.O., S.146.

Zur Anerkennung des Mitmenschen gehört nämlich nicht nur die Bereitschaft, beim anderen guten Willen vorauszusetzen, bis das Gegenteil offenkundig ist, sondern es gehört auch die Bereitschaft dazu, beim Andersdenkenden religiös-weltanschauliche Wahrheitserkenntnis zu vermuten, bis das Gegenteil bewiesen ist.

Diese Anerkennung des Mitmenschen, die für jede konstruktive Toleranz entscheidend ist, geht davon aus, daß ein jeder, der im religiös-weltanschaulichen Bereich die Wahrheit gewissenhaft sucht und liebt, diese Wahrheit auch intuitiv mit Gewißheit erkennt - mag diese seine Wahrheitserkenntnis auch nicht frei von Irrtum sein - und daß in der Wahrheit wächst, wer immer der in seinem Gewissen erkannten Wahrheit entsprechend lebt.

Diese Anerkennung des Mitmenschen ist jedem religiös-weltanschaulichen Subjektivismus, Skeptizismus und Relativismus diametral entgegengesetzt. Die psychische Grundhaltung des Subjektivismus, des Skeptizismus und des Relativismus ist das universelle Mißtrauen. Die hier vertretene Grundhaltung ist ein gesundes Urvertrauen, das den Menschen erst zum Erkennen und damit auch zum kritischen Erkennen befähigt.

Wie die Rationalisten, so versuchen auch die Subjektivisten, die Skeptizisten und die Relativisten zunächst einmal den religiös-weltanschaulichen Wahrheitsgehalt im Erkennen der anderen mit letztgültiger Genauigkeit und Sicherheit vom Irrtum zu unterscheiden. Weil ihnen das aber nicht gelingt und auch nicht gelingen kann, darum resignieren sie.

Um wahre und gewisse Erkenntnis im religiös-weltanschaulichen Bereich zu haben, muß man nicht wissen, ob und inwieweit auch der Mitmensch, der die Wirklichkeit aus einer anderen Perspektive erkennt, dasselbe sieht. Das ist ja gerade der Irrtum der Wissenschaftsgläubigkeit, nur das als wahr und gewiß gelten zu lassen, was von der existentiellen Position des Erkennenden unabhängig erkannt und anderen "wissenschaftlich" mitgeteilt werden kann. Die grundlegenden wahren Erkenntnisse eines jeden Menschen aber sind Intuitionen, in denen der Mensch mit Gewißheit die Realität erkennt, ohne daß sich das beweisen läßt.

Subjektivisten, Skeptizisten und Relativisten im religiös-weltanschaulichen Bereich sind davon überzeugt, daß gewisse und wahre Erkenntnis im diesem Bereich unmöglich ist, daß die religiöse Wirklichkeit dem Menschen nicht zugänglich ist.

Die hier vertretene Ansicht besagt gerade umgekehrt, daß Wahrheitserkenntnis in diesem Bereich nicht nur irgendwann möglich sei, daß die Wirklichkeitkeit nicht nur von einer Perspektive aus zugänglich sei und erkannt werden könne, sondern von unendlich vielen Standorten und Perspektiven aus.

Subjektivismus, Skeptizismus und Relativismus sind Tendenzen zur Überwindung der religiös-weltanschaulichen Pluralität. Für sie ist alles gleich-gültig oder gleich-ungültig, sie uniformieren und nivellieren. Die hier vertretene Auffassung dagegen sieht in dieser Vielfalt eine Möglichkeit, durch konstruktive Toleranz in der Gemeinschaft aller Menschen die religiöse Wirklichkeit tiefer und umfassender zu erkennen, nämlich von verschiedenen geistigen Standorten aus und entsprechend der geistigen Reife des Erkennenden aus jeweils einer anderen Perspektive.

Es gibt eine legitime und durchaus wünschenswerte Pluralität im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen, die durch die vielen verschiedenen Ausgangspunkte der Erkennenden bedingt ist. Die Pflege dieser Pluralität in der konstruktiven Toleranz kann und soll dazu beitragen, die religiöse Wahrheit immer tiefer und umfassender zu erkennen. Konstrutive Toleranz in diesem Sinne setzt voraus, daß es wahre Wirklichkeitserkenntnis gibt, die mit Gewißheit erkannt wird, die aber nicht wissenschaftlich exakt bewiesen werden kann, weil sie von der jeweils anderen geistigen Position und von der Freiheit des Erkennenden nicht adaequat distinguiert werden kann, sondern nur approximativ.

Konstruktive Toleranz geht ferner von der Überzeugung aus, daß die menschliche Selbstverwirklichung ohne ein Wachsen in der Wahrheit nicht gelingen kann, daß es aber verschiedene Wege der Selbstverwirklichung gibt, weil es verschiedene Wege zur Wahrheit gibt, die sich in den jeweils verschiedenen Perspektiven kundtun. "Toleranz bedingt Anerkennung jeden menschlichen Weges der Selbstverwirklichung, aber sie mahnt zugleich, um diese Selbstverwirklichung zu ringen und Angriffe gegen sie abzuwehren."[26] Die Anerkennung des Mitmenschen in der konstruktiven Toleranz impliziert das Bemühen, den Weg des Andersdenkenden zur absoluten Wahrheit anzuerkennen, ohne die eigene Wahrheitserkenntnis zu verleugnen.

---

26 H.Schlötermann, Toleranz und Freiheit, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.51.

Menschliche Wahrheitserkenntnis "bedeutet immer eine Übereinstimmung und eine Brücke, das heißt, daß wir uns immer noch auf dem Wege zu dieser Wahrheit befinden. Auch der Weg zum höchsten Gipfel in der Welt kann plurivalent sein, es kann viele Wege zu dieser einen Wahrheit geben."[27] Eine so verstandene Pluralität im religiös-weltanschaulichen Bereich und eine solche Toleranz lassen sich mit unbedingter Wahrheitsliebe, die nicht subjektivistisch mißdeutet wird, gut vereinbaren.

Konstruktive Toleranz wahrt die Treue zum eigenen Gewissen und würdigt die Treue des Mitmenschen zu seinen Gewissensentscheidungen. Die falsche Toleranz dagegen und die Tendenz zur religiös-weltanschaulichen Uniformität wollen dem Ernst der religiösen Überzeugungen ausweichen, indem sie sich von der anonymen Wissenschaft die Gewissensentscheidung abnehmen lassen wollen, oder sie sind desinteressiert.

Die religiös-weltanschauliche Pluralität positiv interpretieren, das bedeutet nicht, alle religiös-weltanschaulichen Erkenntnisse als Aspekte der einen absoluten Wahrheit für gleichwertig halten. Wahr im religiösen Sinne als Teilhabe an der Wahrheit ist ein dynamischer Begriff. Er läßt nicht nur verschiedene Aspekte der einen absoluten Wahrheit zu, sondern auch eine große Skala verschiedener Grade an Wahrheitstiefe; denn nur so kann von einem Wachstum in der Wahrheit sinnvoll gesprochen werden, ohne dieses Wachstum rein quantitativ zu verfälschen.

Die religiös-weltanschauliche Pluralität kann nicht in einem bestimmten Stadium der Geschichte zurletzten Vollendung kommen oder als endgültig angesehen werden; denn es wird nie möglich sein, definitiv zu klären, was in dieser Pluralität legitim ist und was Ausdruck menschlichen Versagens. Der Perfektionismus ist eine Versuchung. "Es hieße geradezu in eine Versuchung hineinfallen, wenn wir eine endgültige Lösung hier auf Erden haben wollten, solange wir das Ende, die End-gültigkeit nicht erreicht haben. Dieses pilgerhafte Merkmal ist nicht nur ein Merkmal des Menschen, sondern auch aller menschlichen Werte, auch der Philosophie, der Theologie und zweifelsohne, denn die zweite Parusie ist noch nicht hier, auch der Religion."[28]

---

27 R.Panikkar, Pluralismus, Toleranz und Christenheit, in: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, Nürnberg 1961, S.119/120.

28 Ders., a.a.O., S.120.

Deshalb kann das Bemühen um die religiöse Wahrheit nie legitim zum Abschluß kommen, deswgen gibt es keine abgeschlossene religiöse Bildung. Der liebende Kampf um die Wahrheit, wie K.Jaspers es nennt,[29] muß immer wieder gewagt werden. Anders kann der Mensch nicht in der Wahrheit leben. "Thomas von Aquino hat recht: 'Es ist löblich, in Dingen des Glaubens zu streiten', und wehe uns, wenn es einen solchen Streit eines Tages nicht mehr geben sollte, wenn man bloß noch den Streit um Öl oder Uran als löblich und notwendig ansähe!"[30]

Der Verzicht auf die Wahrheit kann nur Scheintoleranz hervorbringen. "Falsche Toleranz wäre zunächst einmal: alles laufen und gehen lassen, aus Schwäche immer nachgeben, nicht wagen, sich zu etwas zu bekennen, wäre die Interessenlosigkeit und Unverbindlichkeit, die dem Ernst jeder Entscheidung ausweichend, keinen eigenen Stand besitzt. Dies alles ist etwas Negatives, weil es seine letzte Ursache in der Abwesenheit eines Faktors hat, der das menschliche Dasein zentral bestimmen sollte. Wir meinen den Auftrag des Menschen, zu formen und zu gestalten: die Dinge und sich selbst, das Innere und das Äußere."[31]

Der Fehler derer, die von der verhängnisvollen Alternative "entweder Wahrheitsliebe oder Anerkennung des Andersdenkenden" ausgehen, hängt oft damit zusammen, daß der mediative Charakter aller religiös-weltanschaulichen Begriffe vernachlässigt wird. Dann wird der Begriff, der ja auf eine Realität nur hinweisen soll, als Realität selbst angesehen, und man meint bereits mit dem Begriff das Eigentliche zu haben. "Ich würde sagen, daß wir immer sehr an dieser begrifflichen Welt hängengeblieben sind, und der Begriff ist immer ein Mediator, immer ein Mittel, das uns zur anderen Realität führen will."[32] Wenn der mediative Charakter unserer Begriffe vernachlässigt wird, dann wird auch der Unterschied zwischen der wahren menschlichen Erkenntnis und dem Gegenstand eben dieser wahren Erkenntnis ignoriert, dann wird die Erkenntnis der absoluten Wahrheit gar zu leicht für die absolute Wahrheit selbst ausgegeben.

---

29 K.Jaspers, Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963, S.206.

30 H.Dietzfelbinger, Toleranz und Intoleranz zwischen den Konfessionen, München 1956, S.16.

31 H.Grunsky, Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.3.

32 R.Panikkar, a.a.O., S.120.

Die menschliche Erkenntnis, sie mag noch so wahr sein, kann nie die absolute Wahrheit selbst sein; aber die absolute Wahrheit kann Gegenstand der menschlichen Erkenntnis sein. Das ist auch bei der religiösen Glaubenserkenntnis zu beachten. Sonst besteht die Gefahr, die eigene Religion mit der absoluten Wahrheit so zu identifizieren, als ob es sich dabei um Synonyma handelt. Dann wird die subjektive Komponente in der eigenen Religion ignoriert und die religiöse Einheit auf Kosten der Vielfalt angestrebt.

Wo die Unterscheidung zwischen der menschlichen Erkenntnis und dem Gegenstand der menschlichen Erkenntnis vernachlässigt wird, da wird die Vielfalt legitimer Perspektiven geleugnet, da werden die eigene Religion und die eigene Glaubenserkenntnis verabsolutiert. "Wo man in intoleranter Weise nur die eigene Religion als die Wahrheit ansieht, muß die vorhandene Vielheit als Ärgernis erscheinen und überwunden werden zu Gunsten der einen eigenen Religion. In diesem Falle hätten wir es mit Einheit statt der Vielheit zu tun, mit einer Einheit also, die durch Sieg der eigenen Religion hergestellt würde durch Beseitigung der anderen Religionen."[33]

Auch die Meinung derer führt zur falschen Einheit, die in der Illusion leben, sie könnten die subjektive Komponente bei unseren religiösen Erkenntnissen exakt eliminieren, indem sie nur das als objektiv wahr beibehalten wollen, was allen Religionen gemeinsam ist. "Eine zweite Möglichkeit, zu einer Einheit in der Religionswelt zu gelangen, liegt darin, daß man aus der Vielheit der divergenten Religionen und ihrer Anschauungen eine Einheit abstrahiert, d.h. daß man das zusammenfaßt, was allen Religionen gemeinsam ist und als die eigentliche Religion ansieht. Wir sind diesem Bemühen begegnet in der Aufklärung."[34]

Die Tendenz, durch uniformierende Abstraktion eine Weltreligion zu schaffen, lehnt G.Mensching ebenso entschieden ab wie den Versuch, durch Verabsolutierung der eigenen Religion alle anderen Religionen zu zerstören. "Es gibt aber eine dritte Möglichkeit, die ich Einheit in der Vielheit der positiven Religionen nennen will, um damit anzudeuten, daß die Vielheit der positiven Religionen nicht zu Gunsten einer abstrakten Einheit aufzuheben ist, sondern daß das Leben der Religionen unter vielfältigen Formen als eine einheitliche Größe zu Tage tritt."[35]

33 G.Mensching, a.a.O., S.169.
34 Ders., ebd.
35 Ders., a.a.O., S.170.

Die Überzeugung von der Einheit in der Vielfalt der Religionen muß jedoch nicht als eine starre Konstante interpretiert werden, die nicht mehr wachsen kann. Der Verzicht auf die Zerstörung anderer Religionen ist nicht identisch mit dem Verzicht auf Mission. Echte Mission will durch Zeugnisgeben der erkannten Wahrheit anderen zu einem Wachsen in der Wahrheit behilflich sein. Echte Mission beinhaltet den Wunsch, auch andere mögen die befreiende Kraft der erkannten Wahrheit kennen lernen. "Der überzeugte Gläubige wird naturgemäß und mit Recht den Wunsch haben, seinen Glauben frei zum Ausdruck zu bringen und dessen Wahrheit anderen mitzuteilen."[36]

Das Wort "religiöse Bekehrung" kann sehr verschieden verstanden werden. Es kann bedeuten, der andere solle die Position, von der aus er die absolute Wahrheit erkennt, aufgeben und von meiner Perspektive aus die Wahrheit sehen, da diese mit der Wahrheit selbst identifiziert wird. In diesem Sinne wäre der Wunsch nach Bekehrung des anderen der Versuch, durch Zerstörung der anderen Religion Uniformität zu erreichen und zu der einen Weltreligion zu kommen, vielleicht sogar, um auf diese Weise in der eigenen Wahrheitsüberzeugung bestärkt zu werden, als ob eine religiös wahre Erkenntnis dadurch sicher werden könnte, daß sie von möglichst vielen oder allen anerkannt wird.

Bekehrung kann aber auch verstanden werden als vertiefte Hinwendung zur bereits irgendwie erkannten - mag sich der Mensch dessen auch nicht reflex bewußt gewesen sein - absoluten Wahrheit. Eine durch die Mission verkündete neue Lehre über die absolute Wahrheit zerstört nicht das bereits vorhandene Leben in der Wahrheit, sondern will zu einem vertieften Verständnis der bereits erkannten religiösen Wahrheit verhelfen. So verstand wohl schon der Völkerapostel Paulus seine Missionspredigt auf dem Areopag, als er den Athenern erklärte: "Was ihr nun verehrt, ohne es zu kennen, das verkünde ich euch."[37] Dieser Eifer, durch das eigene Zeugnis in Wort und Tat auch anderen zur befreienden Wahrheitserkenntnis behilflich zu sein, ist sicher nicht egoistisch. Selbstsüchtig jedoch wäre es, die befreiende und beglückende Wahrheitserkenntnis für sich behalten zu wollen und sich nicht um seine Mitmenschen zu kümmern.

---

36 M.S.Bates, Glaubensfreiheit, New York 1947, S.839.
37 Apg 17,23.

Wer kein Egoist ist und die eigene Wahrheitserkenntnis als befreiend und beglückend erfährt, der wird wünschen, daß auch seine Mitmenschen dieses Glückes teilhaftig werden können. Eine so verstandene Missionsbereitschaft läßt sich vereinbaren mit der Überzeugung von der verborgenen tiefinnerlichen Einheit aller religiös-weltanschaulichen Überzeugungen, die als "Pfahlwurzel" der Toleranz angesehen werden kann. Diese Einheit ist gegeben durch die in jeder richtigen Gewissensentscheidung vollzogene Bejahung der absoluten Wahrheit, die zugleich Teilhabe an dieser absoluten Wahrheit bedeutet.

Ohne diese innere Einheit, die durch die unkontrollierbare Gewissenstreue in allen Religionen und Weltanschauungen vorausgesetzt werden darf, führt die Überzeugung von der eigenen religiös-weltanschaulichen Wahrheit zum Fanatismus und zur Intoleranz. "Das Reden und Schreiben über Toleranz bleibt schemenhaft im abstrakten Raum, wenn diese unmittelbare Erfahrung der Einheit des Religiösen als Pfahlwurzel aller Toleranz fehlt. Wo immer der Toleranzgedanke eine geschichtskräftige Dynamik gewinnt, ist sie die treibende Kraft. Auch das überirdische Religionskonzil in des Cusanus Schrift 'De pace fidei' ist dafür ein Beweis."[38]

Aber jene verborgene Einheit, die durch die Treue zum jeweils eigenen und einmaligen Gewissen gegeben ist, lebt und will wachsen, sonst stirbt sie - wie alles Lebendige. Sie will auch nicht nur im Verborgenen leben, sondern offenbar werden, ohne durch die Zerstörung der legitimen Vielfalt der Perspektiven sich selbst zu ruinieren. - Missionieren oder eine religiöse Lehre verkündigen beinhaltet also, wie H.Grunsky es formuliert, diese Lehre "in der Mein-Form aufstrahlen lassen, Zeugnis ablegen, wie sie mir in meinem eigenen Dasein zum Leben geworden ist."[39]

Es wäre jedoch sinnlos, eine Lehre aufstrahlen zu lassen, wenn damit nicht die Hoffnung verbunden ist, daß dadurch etwas mehr Licht auch in das Leben anderer Menschen fließen kann. Der Relativismus dagegen schließt jede Möglichkeit aus, sich gegenseitig in der religiösen Wahrheitserkenntnis behilflich zu sein. Daher ist der Relativismus auch nicht vereinbar mit irgendeiner Art von Mission. Perspektivisches Erkennen dagegen ermöglicht gegenseitige Hilfe in der Erkenntnis der Wahrheit.

---

38 J.W.Hauer, a.a.O., S.89.
39 H.Grunsky, a.a.O., S.19.

Perspektivisches Erkennen wird individualistisch mißdeutet, wenn es verabsolutiert wird, so daß jede Verständigung in religiösen Fragen prinzipiell ausgeschlossen wäre und jede religiöse Verkündigung sinnlos wäre. Religiöse Mission, die den perspektivischen Charakter der religiösen Erkenntnisse nicht übersieht, wird jedoch nicht monologisch, sondern dialogisch geschehen, d.h. der Adressat der Mission ist nicht nur rein passiver Hörer im religiösen Bereich, sondern er hat auch etwas zu sagen, was nicht verloren gehen darf.

Der Missionar hat nicht nur zu belehren, sondern auch zu lernen, was der andere an religiöser Wahrheit zu verkünden hat, um so in der Wahrheitserkenntnis zu wachsen. Die Begegnung mit dem Andersdenkenden wird so für den Missionar Anlaß zum vertieften Verständnis Gottes, der jedes menschliche Begreifen übersteigt, der auch dann nicht durchschaut und begriffen werden kann, wenn er sich offenbart. Nur so kann der Dialog zwischen den vielen religiösen Gemeinschaften sinnvoll gepflegt werden, nicht als Monolog einer einzigen religiösen Gemeinschaft, die nur lehren und verkünden will, die nicht mehr fähig ist zu hören und zu lernen, was Gott in den anderen religiösen Gemeinschaften gewirkt hat, um so in der Wahrheit zu wachsen.

Echte Mission verachtet nicht die Religion des Andersgläubigen, sondern sieht darin einen Ausdruck seiner Gewissenstreue, die es zu hegen und zu pflegen gilt. Die so verstandene positive Würdigung anderer religiöser Überzeugungen nennt G.Mensching "inhaltliche Toleranz", die er folgendermaßen kennzeichnet: "Inhaltliche Toleranz ist aber weit mehr" als formale Toleranz, "sie ist die Anerkennung fremder Religion und Glaubensübung als echte Möglichkeit der Begegnung mit dem Heiligen. Sie kann nur dann entstehen, wenn Menschen aus der Begegnung mit fremden Religionen und aus der vorurteilsfreien Erkenntnis ihres Wesens und Wollens zu der Überzeugung kommen, daß alle Religionen, so verschieden sie ihrer Lebensmitte nach sind, im letzten Grade eine Einheit bilden. Diese Einheit liegt darin, daß in allen lebendigen Religionen sich auf die eine oder andere Weise Begegnung mit dem Heiligen ereignet. Wer diese Tatsache anerkennt, ist im inhaltlichen Sinne tolerant."[40]

40 G.Mensching, Idee und Aufgabe der Weltuniversität, in: Universität und moderne Welt, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1962, S.616.

Echte Toleranz bedeutet mehr als rein formale Anerkennung der anderen Person. Sie beinhaltet das Bemühen, die Grundanliegen des Andersgläubigen möglichst positiv zu interpretieren, ohne selbst religiös indifferent zu sein. Aber echte Toleranz ist nicht nur eine Frage des richtigen Denkens, sondern auch eine Tugend und als solche eine Aufgabe für die Menschen aller Zeiten. "Keiner darf glauben, auf dem Wege zu einem toleranten Menschen zu sein, der Toleranz nicht immer wieder übt."[41]

Im konkreten Alltag werden wir beim Umgang mit anderen Menschen immer wieder auf Überzeugungen und Verhaltensweisen stoßen, die wir nicht rein positiv zu interpretieren vermögen. Wir können auch nicht wissen, ob und inwieweit der andere seinem Gewissen folgt. Wir haben das, was wir bei unseren Mitmenschen nicht billigen können, zu ertragen, soweit dadurch nicht die Rechte anderer illegitim eingeengt werden.

Toleranz ist für das Zusammenleben in der einen Menschheitsfamilie eine zentrale Aufgabe der Zukunft, wie F.Berger betont. "An sachlichen Höchstleistungen fehlt es der heutigen Menschheit nicht. Wissenschaft, Technik, Wirtschaft haben einmalige Erfolge zu verzeichnen und viele neue Lebensmöglichkeiten geschaffen. Die am schwersten zu lösende Aufgabe steht uns noch bevor, nämlich die Gestaltung der Beziehung von Mensch zu Mensch, die Gewinnung von mitmenschlichen Verhaltensformen, die Frieden und personale Freiheit sichern. Wie diese auch im einzelnen aussehen mögen, eines darf dabei nicht fehlen: Toleranz und Mitmenschlichkeit."[42]

Toleranz ist gut, aber in dem Bemühen um eine Würdigung der religiösen Überzeugung Andersdenkender gehen wir heute lieber von einem anderen Ansatzpunkt aus: Wir sprechen von dem Grundrecht eines jeden Menschen auf Religionsfreiheit. Das Wort Toleranz lenkt die Aufmerksamkeit unwillkürlich auf das objektive Übel, das wir nicht bejahen, sondern nur dulden können. Der Ansatzpunkt vom Grundrecht der Religionsfreiheit hat den Vorteil, daß dadurch nicht nur die positive Würdigung anderer religiös-weltanschaulicher Überzeugungen erleichtert wird, sondern daß so auch der Zusammenhang von innerer und äußerer Freiheit im religiös-weltanschaulichen Bereich besser dargelegt werden kann.

---

41 F.Berger, Toleranz und Erziehung zur Toleranz, in: Toleranz eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.204.
42 Ders., a.a.O., S.208.

Manche Interpreten der abendländischen Geschichte kamen zu der Überzeugung, die Religionsfreiheit sei allein ein Verdienst des Liberalismus - wobei oft noch vergessen wurde, daß auch der europäische Liberalismus in christlichen Überzeugungen wurzelt und nicht einfach als Rückbesinnung auf die Antike verstanden werden kann. Demgegenüber meint K.Buchheim: "Die grundsätzliche Feststellung, von der wir ausgehen müssen, besteht nämlich darin, daß der gesamten antiken Welt der Gedanke irgendeiner Freiheit oder Autonomie des religiösen Bereichs gegenüber dem Stadtstaat oder dem Herrscher gänzlich unbekannt war. Der Gedanke der Freiheit einer religiösen Gemeinschaft ist überhaupt erst durch das Christentum aufgekommen."[43]

Man wird anerkennen müssen, daß im 18. und 19. Jahrhundert vor allem die Liberalen mit dem Gedankengut der Aufklärung für die Religionsfreiheit kämpften. Sie wurden gewöhnlich von den offiziellen Vertretern der Kirchen als unchristlich und religiös indifferent abgelehnt, wobei hier die Frage offen bleiben kann, ob es nicht gerade die offiziellen Vertreter der Kirchen waren, die jene Vorkämpfer der Religionsfreiheit in den religiösen Indifferentismus hineintrieben, um so unbequeme Leute in ihren religiösen Gemeinschaften mundtot zu machen oder sie aus den Kirchen herausekeln zu können.

Wenn nicht alle Vorkämpfer der modernen Religionsfreiheit von den offiziellen Vertretern der christlichen Kirchen mundtot gemacht oder ausgeschlossen wurden, so nicht zuletzt deshalb, weil diese Vorkämpfer der Religionsfreiheit sich auf die Eigenständigkeit des staatlichen Bereiches gegenüber der Religion beriefen - und in diesem staatlichen Bereich kämpften sie mit mehr Erfolg für die Religionsfreiheit. "So schmerzlich diese Erkenntnis sein mag: Die Religionsfreiheit, die heute auch den Christen weithin eine Selbstverständlichkeit ist, wird in ihrer Entstehung nicht den Kirchen, nicht den Theologen und auch nicht dem christlichen Naturrecht verdankt, sondern dem modernen Staat, den Juristen und dem weltlichen nationalen Recht."[44] Das schließt nicht aus, daß diese Juristen ursprünglich christliche Grundüberzeugungen weiterentwickelten und zur Geltung brachten.

---

43 K.Buchheim, Die Freiheit in der Heilsgeschichte, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.37.

44 E.-W.Böckenförde, Religionsfreiheit als Aufgabe der Christen, in: Stimmen der Zeit Bd.176 (1965) S.202.

Ein Grund für das Versagen der offiziellen Kirchenvertreter gegenüber den unbequemen Minderheiten, die um Religionsfreiheit kämpften, liegt wohl in der von M.S.Bates herausgestellten allgemein menschlichen Tendenz, "daß Glaubensfreiheit, wie alle anderen Freiheiten auch, etwas ist, was die Minderheiten anstreben und was die Mehrheiten oder irgendwelche Behörden nur selten aus freien Stücken gewähren."[45] Die Liberalen waren im Volke und in ihren religiösen Gemeinschaften Minderheiten und fanden nur in Ausnahmefällen Unterstützung durch die kirchlichen Behörden, oft wurden sie als Feinde der Religion bekämpft.

Je größer und mächtiger eine Kirche war, desto mehr beargwöhnten ihre Behörden die Religionsfreiheit. "Die Religionsfreiheit war, angesichts der Ausschließlichkeitsansprüche der widerstreitenden Religionsparteien, nur über den Staat und seine politische Entscheidungsgewalt zu erreichen, und sie ist auch als staatlich gewährleistetes und geschütztes Freiheitsrecht nach einigen Vorstufen schließlich im 19. Jahrhundert Wirklichkeit geworden."[46] Viele der Liberalen sahen in der Religionsfreiheit den Ruin der Religion, aber die notwendige Basis für den modernen Staat, damit er nicht durch religiöse Rivalitäten, durch religiös-weltanschaulichen Streit und durch blutige Religionskriege auseinanderfällt.

Weil die Religionsfreiheit von einer Minderheit jeweils gegen die Mehrheit und gegen mächtige kirchliche Behörden durchgesetzt werden mußte, die diese Freiheit vor allem von außen einschränkten, deshalb richtete sich die Aufmerksamkeit und das Interesse der Liberalen damals vorwiegend auf die äußere Freiheit, derzufolge kein Mensch durch irgendeine Behörde oder sonstige menschliche Instanz gezwungen werden darf, gegen seine religiöse Überzeugung zu handeln und nicht daran gehindert werden darf, entsprechend seiner eigenen religiösen Überzeugung zu leben und zu handeln - wenn dadurch nicht die Freiheit anderer verletzt wird.

Die überzeugten Christen dagegen waren oft viel mehr darauf bedacht, die Möglichkeitsbedingungen für die innere Freiheit zu retten, während sie das Grundrecht auf äußere Freiheit in religiösen Belangen ignorierten oder vernachlässigten, als eine Gefahr für die religiöse Überzeugung fürchteten oder - wenigstens dem Wortlaut nach - einfach leugneten.

---

45 M.S.Bates, a.a.O., S.547.
46 E.-W.Böckenförde, a.a.O., S.201.

So kam es zu verhängnisvollen Einseitigkeiten und Mißverständnissen, die ihren Höhepunkt in der Mitte des 19. Jahrhunderts erreichten. Auf dem Hintergrund der damals weit verbreiteten Alternative "entweder Religionsfreiheit oder Treue zur religiösen Überzeugung" sind auch die freiheitsfeindlichen Äußerungen der Päpste Gregor XVI. und Pius IX. zu interpretieren. Das eigentliche Anliegen der Enzyklika "Mirari vos arbitramur" Gregors XVI. vom 15.8.1832 bestand wohl darin, den religiösen Indifferentismus zu überwinden. Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit und Gewissensfreiheit werden in dieser Enzyklika jedoch als Ausdruck der religiösen Gleichgültigkeit angesehen und verurteilt.

Die verhängnisvollen Formulierungen Gregors XVI. und seines Nachfolgers Pius IX. gegen die Religionsfreiheit haben viel dazu beigetragen, daß gerade kirchentreue Katholiken oft noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein die Religionsfreiheit beargwöhnten. Wenn der gebildete Katholik auch wußte, daß echte Religionsfreiheit und Gewissensfreiheit nichts Unchristliches sind, so sah er doch gar zu leicht in den Vorkämpfern für die Religionsfreiheit nur die Vertreter des religiösen Indifferentismus, die seine Kirche zerstören wollten. "Aber das Wort von der Freiheit", erklärte noch nach dem II.Weltkrieg A.Adam, "hat nun einmal einen üblen Klang, der es gerade dem Frommen verdächtig macht. Seit der Aufklärungszeit hat namentlich der Liberalismus damit groben Unfug getrieben. Er wurde nicht müde, den Vorwurf der Machtgier und des Gewissensterrors gegen die katholische Kirche zu schleudern."[47]

So verfestigte sich bei vielen Nichtkatholiken der Eindruck, mit dem katholischen Glauben sei die Religionsfreiheit nicht vereinbar. Bis zum II.Vatikanischen Konzil sahen auch viele Katholiken in Deutschland vorwiegend die Gefahren der Religionsfreiheit für den Glauben, die zum "Konflikt zwischen religiöser Wahrheit und menschlicher Freiheit"[48] führen und auf Kosten der Wahrheit enden. Deswegen meinten viele, sie müßten sich "zugunsten der Wahrheit und gegen die Freiheit entscheiden".[49] Die Wahrheit und die Erlösung - und das heißt die radikalste und fundamentalste Befreiung des Menschen - schienen durch die von den "Feinden der Kirche" proklamierte Religionsfreiheit bedroht.

47 A.Adam, Die Tugend der Freiheit, Nürnberg 1947, S.73.
48 E.-W.Böckenförde, a.a.O., S.200.
49 Ders., ebd. - Man dachte alternativ: zu viel Freiheit im "Diesseits" gefährde die Freiheit im "Jenseits".

Erst relativ spät und langsam - gegen viele innerkirchliche Widerstände ankämpfend - konnte sich in der katholischen Kirche eine neue umfassendere Sicht der Religionsfreiheit durchsetzen, ohne der Gefahr des Indifferentismus zu erliegen. Es wäre zu billig, die Schuld für diese Verzögerung einfach den "Gegnern" der katholischen Kirche in die Schuhe schieben zu wollen, da sie ja nicht selten innerkirchliche Bestrebungen in Richtung auf die Religionsfreiheit hin falsch oder wenigstens simplifizierend als Abfall von dem ursprünglich katholischen Denken oder gar als unchristliche Haltung deuteten.

In diesem Zusammenhang ist die Tragweite der Erklärung des II.Vatikanischen Konzils über die Religionsfreiheit[50] zu sehen. Diese Erklärung ist nicht nur eine "kulturelle Verspätung"[51], indem die katholische Kirche sich der Zeit anpaßte, als der Sieg der Religionsfreiheit gewiß war.[52] Die Bedeutung dieser Konzilserklärung charakterisiert vielmehr A.Gilbert richtiger: "Die Konzilserklärung über die Religionsfreiheit bietet die schöpferischste Lösung, die ich kenne, für die Spannung zwischen

1. dem absoluten Recht auf Religionsfreiheit einerseits und
2. der Verpflichtung des Staates in Fragen von moralischem Gewicht, welche die rechte öffentliche Ordnung betreffen, gesetzgeberisch tätig zu werden, auf der anderen Seite, und
3. schließlich dem Streben jeder Religion, alle Menschen für ihre besondere Offenbarung zu gewinnen."[53]

Weil diese Konzilserklärung über die Religionsfreiheit die erste offizielle Stellungnahme eines allgemeinen Konzils der katholischen Kirche zu dieser Problematik ist und weil diese Erklärung konstruktiv neue Wege weist, deswegen soll hier noch etwas näher auf den Inhalt dieses kirchenamtlichen Dokumentes eingegangen werden.

---

50 Erklärung über die Religionsfreiheit. Das Recht der Person und der Gemeinschaften auf gesellschaftliche und bürgerliche Freiheit in religiösen Dingen, in: Kleines Konzilskompendium, hrsg. von K.Rahner und H.Vorgrimler, Freiburg i.Br.1966, S.159.

51 G.Hirschauer, Der Katholizismus vor dem Risiko der Freiheit, München 1966, S.159.

52 Das meint G.Hirschauer, der die Konzilserklärung zu unkritisch und einseitig negativ sieht.

53 A.Gilbert, Religionsfreiheit in der jüdischen Tradition und Erfahrung, in: Concilium Jg.2 (1966) S.583. Vgl.dazu ferner: P.Huizing, Über Veröffentlichungen und Themenstellungen zur Frage der Religionsfreiheit, in: Concilium Jg.2 (1966) S.621-634.

Zunächst muß einschränkend gesagt werden, daß nicht die ganze Problematik der Freiheit auf dem II. Vatikanischen Konzil erörtert werden konnte. Dafür fehlte die notwendige Zeit, und es waren noch nicht genügend Vorarbeiten geleistet worden. "Die Erklärung sieht also davon ab, eine eigentliche, vollständige Freiheitstheologie zu entwickeln. Dies hätte eine viel anspruchsvollere Aufgabe dargestellt."[54] Es ging vielmehr darum, das im Liberalismus enthaltene positive Anliegen der Religionsfreiheit als mit dem katholischen Glauben übereinstimmend zu zeigen.

Ausführlich wird in der Konzilserklärung dargelegt, daß die Religionsfreiheit ein urchristliches - im Evangelium keimhaft enthaltenes - Anliegen sei. Die Schuld und das Versagen der Christen gegen die Religionsfreiheit wird angedeutet: "Gewiß ist bisweilen im Leben des Volkes Gottes auf seiner Pilgerfahrt - im Wechsel der menschlichen Geschichte - eine Weise des Handelns vorgekommen, die dem Geist des Evangeliums wenig entsprechend, ja sogar entgegengesetzt war; aber die Lehre der Kirche, daß niemand zum Glauben gezwungen werden darf, hat dennoch die Zeiten überdauert."[55]

Ein mutigeres Bekenntnis der eigenen Schuld im Hinblick auf die vielen Verfehlungen gegen die Religionsfreiheit in der Kirche wäre wünschenswert gewesen und ebenso der Hinweis darauf, daß Katholiken auch in religiösen Fragen von Nichtkatholiken lernen können. Beides stünde keineswegs im Widerspruch zum katholischen Glauben. Es unterblieb wohl, um den Widerstand gewisser Konzilskreise gegen die Erklärung über die Religionsfreiheit zu überwinden. So konnte eine derart überwältigende Mehrheit auf dem Konzil für diese Erklärung zur Religionsfreiheit gewonnen werden, daß heute niemand mehr, der sich ernstlich mit dieser Frage beschäftigt, behaupten wird, die katholische Kirche sei gegen die Religionsfreiheit. Daher kann dem Konzilsdokument nicht gerecht werden, wer sich so sehr über die mangelnde Selbstkritik der Kirche ärgert, daß er das Positive dieser Konzilserklärung nicht mehr zu würdigen vermag, wie z.B. G.Hirschauer, der die Konzilserklärung "ein eitel Stück Papier"[56] nennt.

---

54 J.C.Murray, Die Erklärung über die Religionsfreiheit, in: Concilium Jg.2 (1966) S.319.

55 Erklärung über die Religionsfreiheit Nr.12, in: Kleines Konzilskompendium, hrsg. von K.Rahner und H.Vorgrimler, Freiburg i.Br. 1966, S.672.

56 G.Hirschauer, a.a.O., S.172.

Erfreulich an dem Konzilsdokument ist zunächst einmal die Tatsache, daß es die ganze Problematik nicht unter dem Titel der religiösen Toleranz, sondern der religiösen Freiheit darlegt. Die Religionsfreiheit wird ferner nicht nur als eine zeitweilige Erscheinung oder gar als ein Übel angesehen, sondern als ein überzeitliches Recht eines jeden Menschen, das allerdings erst im Laufe der Jahrhunderte immer klarer erkannt und in der Praxis zur Geltung gebracht wurde.

Die Religionsfreiheit, die auf der Würde der menschlichen Person gegründet sei, umschreibt das Konzil wie folgt: "Diese Freiheit besteht darin, daß alle Menschen frei sein müssen von jedem Zwang sowohl von seiten Einzelner wie gesellschaftlicher Gruppen, wie jeglicher menschlichen Gewalt, so daß in religiösen Dingen niemand gezwungen wird, privat und öffentlich, als einzelner oder in Verbindung mit anderen - innerhalb der gebührenden Grenzen - nach seinem Gewissen zu handeln."[57]

Die "gebührenden Grenzen" der Religionsfreiheit, deren Einhaltung vor allem die staatlichen Instanzen garantieren sollen, sind durch den Freiheitsanspruch der jeweils anderen gegeben, so daß niemand seine eigene religiöse Freiheit auf Kosten der anderen mißbrauchen darf. Das sei eine Sache der Gerechtigkeit, die auf der gleichen Personwürde aller Menschen basiere. Deshalb darf es von seiten der staatlichen Instanzen prinzipiell keine Bevorzugung der Gläubigen vor den Ungläubigen geben oder umgekehrt, der Ungläubigen vor den Gläubigen, wie das in den kommunistischen Ländern leider noch üblich ist.

Im Namen der menschlichen Personwürde und unter Berufung auf die göttliche Offenbarung und Wahrheit lehnt es das II. Vatikanische Konzil nicht nur ab, jemand dazu anzuleiten, gegen seine religiös-weltanschauliche Überzeugung zu handeln, sondern es fordert darüber hinaus, daß jeder Mensch entsprechend seiner Überzeugung leben und öffentlich sich betätigen darf - soweit dadurch nicht die Freiheit anderer illegitim eingeschränkt oder verletzt wird. Dieses Recht fordert das Konzil für alle Menschen, auch wenn sie - katholischem Glaubensverständnis entsprechend - weit von der Wahrheit abgeirrt sind.

---

57 Erklärung über die Religionsfreiheit, Nr.2, in: Kleines Konzilskompendium, hrsg. von K.Rahner und H.Vorgrimler, Freiburg i.Br. 1966, S.662.

Diese religiös-weltanschauliche Freiheit fordert das Konzil damit auch für jene, welche Atheisten sein wollen und als solche sich öffentlich betätigen wollen. Sie haben prinzipiell genau das gleiche Recht wie die Gläubigen auf Religionsfreiheit. Die Religionsfreiheit bedeutet nämlich nicht ein Recht der Wahrheit oder des Irrtums, sondern sie ist ein Grundrecht eines jeden Menschen, das er seiner personalen Würde wegen immer behält, mag er auch gegen die Wahrheit gesündigt haben oder sich in schwerem Irrtum befinden.

Schon während der Konzilstagungen wies B.Schüller darauf hin, daß die Religionsfreiheit nicht ein notwendiges Übel sei, sondern vielmehr ein Gebot der Gerechtigkeit. "Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt: allgemeine Religionsfreiheit ist kein objektives Übel, das man zur Vermeidung anderer Übel hinnehmen müßte; sie ist vielmehr ein ursprüngliches, gottgegebenes Menschenrecht, das nicht gesetzlich toleriert, sondern gesetzlich anerkannt und geschützt werden muß; allgemeine Religionsfreiheit ist nicht ein Gebot der Toleranz, sondern Gebot der Gerechtigkeit. In dieser neuen Erkenntnis liegt die große Bedeutung, die der zu erwartenden konziliaren Erklärung zur Religionsfreiheit beizumessen ist."[58]

Selbstverständlich wird es noch einige Zeit dauern, bis die konziliare Forderung nach Religionsfreiheit als Grundrecht aller Menschen von allen Katholiken als religiöse Aufgabe gesehen und akzeptiert wird. Bedeutende katholische Theologen, wie z.B. K. Rahner, fordern darüber hinaus, daß die katholische Kirche nicht nur die Religionsfreiheit als Grundrecht aller Menschen feierlich deklariert und vom christlichen Glauben her motiviert, sondern daß sie eine Gemeinschaft sein müsse, in der die Freiheit vorbildlich gepflegt und gefördert werde. "Diese Frage aber hat selbst darum ihr höchstes theologisches Gewicht, weil die Kirche als Zeichen der Anwesenheit der göttlichen Freiheit in der Welt zweifellos auch ihre diesseitige Greifbarkeit so gestalten muß, daß sie dadurch nicht ihre Zeichenhaftigkeit hinsichtlich der göttlichen Freiheit verdunkelt."[59]

---

58 B.Schüller, Religionsfreiheit und Toleranz, in: Theologische Akademie Bd.1, hrsg. von K.Rahner und O.Semmelroth, Frankfurt/M. 1965, S.116.

59 K.Rahner, Die Freiheit in der Kirche, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.II, Einsiedeln 1955, S.106.

3) Bedrohungen der Freiheit heute

Noch nie zuvor in der Geschichte der Menschheit wurde so viel in der Öffentlichkeit die Freiheit proklamiert und beschworen; aber auch noch nie zuvor war die menschliche Freiheit so sehr bedroht wie gerade in unserer Zeit. "Es fällt auf," erklärt H.Wenke, "daß im gegenwärtigen Schrifttum über das Freiheitsproblem, insbesondere über die Stellung und Geltung der Freiheit im öffentlichen Leben, das Thema der Bedrohung der Freiheit und der Aufruf zum Widerstand gegen diese Gefahr dominieren."[1] Von dem Freiheitsrausch und dem Optimismus des 18. und des 19.Jahrhunderts sind wir heute weit entfernt.

Nicht das sei in unserer Zeit fraglich, so meinen viele, ob die Freiheit im Schwinden sei, sondern jetzt müsse man vielmehr fragen, warum die Freiheit bedroht ist und schwindet. Die Chancen für das Wachsen der Freiheit werden heute eher skeptisch gesehen. Was kann getan werden, damit die Freiheit nicht zugrunde geht? - "Der moderne Mensch weiß nicht, sich mit der Freiheit einzurichten," klagt H.Becker,"er weiß nicht mehr, in ihr zu leben. Man kann sich manchmal fragen, ob er den Willen zur Freiheit überhaupt noch hat."[2]

Darüber sind sich alle im Osten und im Westen einig, daß die Freiheit heute mehr als früher gefährdet ist; aber wodurch geriet die Freiheit so sehr in Gefahr? Was sind die Wurzeln des drohenden Unheils? Was können wir tun, und was müssen wir tun, um diesen Gefahren nicht zu erliegen? Wie können wir die Freiheit retten? Die Antworten auf diese Fragen sind so verschieden wie das Freiheitsverständnis der Menschen, und das wiederum ist abhängig von der religiös-weltanschaulichen Überzeugung - auch wenn das viele nicht wahrhaben wollen.

Hat speziell in Deutschland das NS-Regime das selbständige Denken bei so vielen Menschen untergraben, daß sie sich auch heute noch nach einer neuen Despotie sehnen? Schon bald nach dem 2. Weltkrieg schrieb A.Adam: "Niemals hatte es ein Despot

1 H.Wenke, Erziehung zur Freiheit der Persönlichkeit, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Stuttgart 1960, S.47.

2 H.Becker, Freiheit zur Bildung, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.148.

leichter als heute, alle Freiheit zu stürzen und sich nicht nur der Körper und Arbeitskräfte, sondern auch der Geistigkeit zu bemächtigen, da die Zivilisation der Tyrannei so nützliche Vorarbeit geleistet hat. Sie hat dem Menschen das selbständige Denken stark abgewöhnt."[3] A.Adam sieht vor allem die Gefahren jener Zivilisation, in der technische Glanzleistungen und wissenschaftliches Fachwissen über den Mangel an Gewissensbildung hinwegtäuschen. Das ist ja die Gefahr der Überbewertung von Wissenschaft und Technik, daß die Bedeutung der ethischen Weiterbildung nicht mehr gesehen wird, so daß viele Menschen ohne selbständiges Werterkennen moralisch verkümmern und dem Unrecht der Tyrannei gegenüber anfälliger werden. Dieselben Menschen, die mutwillig jede Autorität verwerfen wollen, vergötzen dann die Autorität der anonymen Wissenschaft, so daß sie dazu bereit sind, im Namen der Wissenschaft alle moralischen Bedenken beiseite zu schieben, wenn die "Wissenschaft" es verlangt.

Heute wird die Freiheit ganz gewiß nicht nur in den Ländern des Kommunismus verletzt. Das Schwinden der Freiheit bedroht immer mehr die gesamte Menschheit. "Gerade heute, wo das Schwinden der Freiheit - trotz aller Beschwörung der Freiheiten - fast ein kaum aufzuhaltender Weltprozeß zu sein scheint, müßte es vordringlich erscheinen, den einzelnen, der sich in Flucht vor der Geschichte und Tradition auf sich selbst zurückziehen möchte, in seine Pflicht der verantwortlichen Entscheidung zu rufen."[4]

Das bloße Verlangen nach der eigenen Freiheit und Unabhängigkeit garantiert noch keinen echten Befreiungswillen, der auch die aus der Freiheit entspringende Verantwortung mit einschließt. Wer nur auf seine eigene Freiheit bedacht ist, opfert leicht die Freiheit der anderen und ruiniert seine eigene Freiheit in der Ichbefangenheit. "Vorläufig aber ist in der gegenwärtigen Welt keine Rede von einer Volksbewegung zugunsten der Freiheit. Im Gegenteil, die Massen schreien überall nach immer stärkerer staatlicher Lenkung und Überwachung, und diese Forderung wird nicht etwa nur von den Massen erhoben."[5] Auch wer nicht so pessimistisch die Zukunft der Freiheit beurteilt, die weltweite Krise der Freiheit wird er nicht leungen.

---

3 A.Adam, Die Tugend der Freiheit, Nürnberg 1947, S.42.
4 R.Schwarz, Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen. Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, hrsg. von P.Hastenteufel, München 1964, S.43.
5 A.Huxley, Wissenschaft, Freiheit und Frieden, Zürich 1947, S.38.

Die Krise der Freiheit ist ein Aspekt der allgemeinen Kulturkrise unserer Zeit, in der das Leistungs- und Herrschaftswissen einseitig kultiviert werden. "Und die Symptome der Kulturkrise, in die wir hineingeraten sind, deuten auf eine Krise im Bewußtsein der Freiheit."[6] Die Freiheit ist heute mehr denn je gefährdet, weil sie mehr als je zuvor von der menschlichen Freiheit abhängig geworden ist und weil gleichzeitig viele Menschen ihren eigenen egoistischen Mißbrauch der Freiheit ignorieren, weil sie als erwachsene Menschen den Zugang zur ethischen Weiterbildung nicht mehr gefunden haben. "Der Freiheitsraum des einzelnen hat sich in der Geistesgeschichte der letzten Jahrhunderte erheblich erweitert", meint K.Rahner, fügt jedoch gleich hinzu: "und ist zugleich erheblich gefärdeter und bedrohter, weil wirklich vom Menschen selbst aktiv veränderbar."[7]

Selbstverständlich war auch in früheren Jahrhunderten und Jahrtausenden die menschliche Freiheit stets eingeschränkt und ständig in Gefahr. Armut und materielle Not waren immer eine Beeinträchtigung und Gefährdung der menschlichen Freiheit. Desgleichen sind Krankheit und Tod uralte Feinde der menschlichen Freiheit. Mehr als in früheren Zeiten ist aber heute die menschliche Freiheit weltweit bedroht durch den egoistischen Mißbrauch der Freiheit. "Die Freiheit leidet also Not durch den Mißbrauch der Freiheit selber. Und zwar wird offenbar die Freiheit durch einen Teil der Menschen derart mißbraucht, daß dadurch die Freiheit der anderen in ihrem Kern angegriffen oder doch in ihrer normalen Betätigung beeinträchtigt wird."[8]

In der Vergangenheit brachte der mit Macht und Gewalt geführte Kampf gegen die Unfreiheit und den Mißbrauch der Freiheit nicht die optimistisch erhoffte totale Befreiung für alle Menschen auf dieser Erde, sondern oft neue Formen der Unfreiheit und des Mißbrauchs der Freiheit. Als ein typisches Beispiel dafür nennt C.Schulte den Freiheitsrausch der Französischen Revolution. "Die Französische Revolution wollte Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit für alle Menschen bringen. Die Geschichte erweist, daß sie nur einem Freiheit - oder besser Ungebundenheit - bescherte: dem aufkommenden Individualismus, Liberalismus, Kapitalismus."[9]

---

6 G.Ebeling, Frei aus Glauben, Tübingen 1968, S.22/23.
7 K.Rahner, Ursprünge der Freiheit, a.a.O., S.37.
8 E.von Hippel, Freiheit und Ordnung, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.20.
9 C.Schulte, Im Kampf um die Freiheit, Köln 1956, S.23.

Ähnlich wie die Französische Revolution begannen alle blutigen Revolutionen im Namen der Freiheit. Im Namen der Freiheit von einer bestimmten Gruppe, einer Klasse oder Nation sollten alle Menschen "befreit" werden, und dann wurde in und durch diese "Befreiung" immer wieder die Freiheit anderer mit Füßen getreten, die eigene Freiheit wurde dann von den "Befreiern" mißbraucht bis zum Exzeß. "Kein revolutionäres Programm ohne Freiheit, aber keine Freiheit, die sich in diesem Programm behaupten könnte. Das Dilemma der geplanten Freiheit ist offensichtlich."[10]

Das Recht und das Gesetz sollen die Freiheit aller Menschen schützen. Das ist aber nur möglich, wenn zugleich damit der Freiheitsraum aller Menschen eingegrenzt wird - durch den Freiheitsraum der anderen. Eine absolute Freiheit des Menschen gibt es nicht. "Nur die gesetzliche und damit gleichmäßige Beschränkung der Freiheit jedes einzelnen gewährleistet die Freiheit aller, die gleiche Freiheit jedes Bürgers. Indem das Gesetz die Freiheit beschränkt, schützt es sie also zugleich. Nur im Gehege der Gesetze ist Freiheit unter den Menschen möglich und sicher."[11] Ohne Recht und Gesetz schwände die Freiheit aller dahin.

Die bestehenden Gesetze werden jedoch heute von den Menschen in vielen Ländern nicht als Garant der Freiheit angesehen, sie werden vielmehr als deren Feind erfahren. In einer Welt, in der viele Millionen Menschen hungern und verhungern, während gleichzeitig andere im Überfluß leben, da ist die Freiheit aller durch diese weltweite Ungerechtigkeit bedroht. "In der modernen von Gegenseitigkeit und Bewußtheit gekennzeichneten Gesellschaft kann ich mich auf die Dauerhaftigkeit meiner eigenen Freiheit nur verlassen, wenn alle frei sind, und vor allem: ein Interesse daran haben, es zu sein."[12]

Die Freiheit aller ist jedoch nur möglich, wenn alle Länder ihren eigenen Freiheitsraum durch weltweite gerechte Gesetze einschränken lassen. Solche Gesetze bieten aber immer nur den Rahmen für das Gedeihen der Freiheit. Damit die Freiheit wächst, müssen die Menschen, die in Freiheit leben, sich für jene Menschen interessieren und engagieren, die in Unfreiheit und Angst oder in materieller Not leben müssen, die sich vielleicht beim besten Willen noch nicht

10 H.Bolewski, Freiheit ohne Programm, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.77.
11 K.A.Bettermann, Freiheit unter dem Gesetz, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.65.
12 W.Tröger, Elitenbildung, München/Basel 1968, S.256.

selbst helfen können, weil sie zu unfrei sind. "Persönliche Freiheit ist überhaupt imaginär, solange nicht ein gewisses Ausmaß an materieller Unabhängigkeit gegeben ist. Mit materieller Abhängigkeit ist auch äußerer Zwang in bestimmtem Ausmaß verbunden."[13]

Wer selbst im Überfluß lebt und seinen Mitmenschen, denen er durch die modernen Kommunikationsmittel leicht begegnen kann, nicht hilft, sie vielmehr im Namen der Freiheit hungern und verhungern läßt, auch der mißbraucht seine Freiheit - nicht nur der Despot, der andere illegitim gefangen hält. Nicht nur der Despot, sondern jeder, der seine Freiheit mißbraucht, bringt dadurch sich selbst und das Objekt seines Mißbrauchs in Unfreiheit. "Auch gerät durch Mißbrauch der Freiheit nicht nur in Unfreiheit, wer Objekt der Willkür wird, sondern mehr noch derjenige, welcher den Mißbrauch ausübt. Denn er verstößt gegen sein eigenes höheres Wesen, welches Freiheit nur im Hinblick auf das Gute kennt."[14]

Freiheit kann man nicht wie Konsumgüter planen, produzieren und machen. Der Versuch, Freiheit wissenschaftlich exakt zu berechnen und zu produzieren, um so den Menschen freier zu machen, gefährdet und zerstört die Freiheit. Schon die Illusion, die Freiheit wissenschaftlich genau erfassen zu können, weckt gefährliche Hoffnungen. "Die welthafte Freiheit ist heute vielen Gefährdungen ausgesetzt; die akuteste Gefahr ist dort gegeben, wo sich die menschliche Hoffnung mit absoluter Ausschließlichkeit und unter ständiger Mißachtung des Todes und anderer elementarer Erfahrungen des Daseins einzig auf die jetzige Gestalt der Erde richtet und dabei mit dem Anspruch auftritt, das Wesen der Freiheit und des Menschseins wissenschaftlich-exakt erkannt zu haben und deswegen von der 'Geschichte' legitimiert zu sein, die Menschheit nötigenfalls zu ihrem Glück und zu ihrer Freiheit zu zwingen."[15]

Darin besteht ja gerade die akute Gefahr des Kommunismus, daß er mit dem Anspruch auftritt, wissenschaftlich exakt den Weg der Entfaltung der menschlichen Gesellschaft und der menschlichen Freiheit erkannt zu haben, so daß er diesen Weg legitim mit aller

---

13 F.Klenner, Ewige Freiheit? Wien 1962, S.73.
14 E.von Hippel, a.a.O., S.20.
15 R.Schlette, Der Anspruch der Freiheit, München 1963, S.90.

Gewalt durchzusetzen habe. Gar zu leicht wird übersehen, daß auch die Kommunisten alle Menschen befreien wollen und daß sie im Namen der Freiheit Opfer fordern. "Der Marxismus erstrebt eine Befreiung des Menschen in mehrfacher Hinsicht."[16] Er will die Freiheit aller von Hunger und materieller Not durch weltweite Gerechtigkeit und Chancengleichheit aller Menschen. Er will aber auch die Befreiung aller Menschen aus der Entfremdung und der individualistischen Isolierung und Ohnmacht. Ob und inwieweit der Kommunismus die Menschen wirklich befreit, das ist jedoch eine andere Frage.

Wer der Jugend nur die Greuel des Kommunismus vor Augen hält und so tut, als ob in der sogenannten freien Welt tatsächlich alle Menschen frei sind, der macht gerade dadurch diese jungen Menschen anfällig für den Kommunismus. Und das gilt nicht nur für die Jugend, sondern auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Mit Recht bemerkt dazu J.Splett: "Die weitverbreitete Simplifizierung des marxistischen Weltbildes (und seiner politisch-gesellschaftlichen Verwirklichung) ist gewiß ebenso wie die allgemeine Richtungslosigkeit einer der Gründe für die immer wieder erfolgenden 'Ehrenrettungen' des Kommunismus."[17]

Der Kommunismus überzeugt nicht nur - vielleicht sogar eher weniger - Menschen in seinem Machtbereich. Auch in der "freien Welt", vor allem natürlich in den Ländern mit materieller Not, hoffen viele Millionen Menschen auf den Kommunismus als Befreiung für die ganze Menschheit. Der Kommunismus wurde ja nicht zufällig zu einer so machtvollen Bewegung. Die Freiheit im Westen wird eben nicht nur von außen durch den Kommunismus im Osten bedroht, der die menschliche Freiheit wissenschaftlich berechnen und planen will. Das wollen auch viele Menschen im Westen, ohne sich immer dessen bewußt zu sein, in einer wie engen Geistesverwandtschaft sie mit dem Kommunismus stehen.

Dazu kommen unvermeidliche Folgen der technischen Zivilisation. "Unsere Freiheit ist bedroht. Sie ist in doppelter Weise bedroht. Einmal durch das Dasein eines Machtblocks von einmaliger Größe... Aber das ist nicht die einzige Bedrohung unserer Freiheit. Auch in der westlichen Welt selbst wird die Freiheit durch die gesell-

16 I.Fetscher, Die Freiheit im Lichte des Marxismus-Leninismus, Bonn 1959, S.42.
17 J.Splett, Ideologie und Toleranz, in: Weltverständnis im Glauben, hrsg. von J.B.Metz, Mainz 1965, S.274.

schaftliche Entwicklung bedroht."[18] Unter den Bedrohungen der Freiheit in der westlichen Welt durch die gesellschaftliche Entwicklung gibt es eine ganze Reihe von Sachzwängen, welche das schnelle Anwachsen der Bevölkerung in den einzelnen Ländern und in der Gesamtmenschheit mit sich bringt. Je enger Menschen zusammenleben, um so mehr wird jeder abhängig von der Kontrolle und den Genehmigungen der Behörden und Bürokratien.

Ohne Spezifizierung und Arbeitsteilung und den damit gegebenen neuen Formen moderner Abhängigkeit könnten gar nicht so viele Menschen leben und satt werden. Die Entwicklung der Technik ist selbstverständlich gut und notwendig. Sie bietet Möglichkeiten für die Freiheit von mehr Menschen. Sie gewährt auch Chancen für ein Wachstum in der Freiheit all der Menschen, welche durch die Technik von materieller Not befreit werden.

Aber die Entwicklung der Technik gefährdet auch die Freiheit aller Menschen. Es wäre naiv und gefährlich zugleich, wenn diese Gefahren nicht mehr gesehen würden. Man kann diesen Gefahren jedoch nicht entgehen, indem man die Entwicklung der Technik zu blockieren versucht, um so möglichst viel von der Unabhängigkeit der freien Menschen früherer Zeiten zu erhalten, die ja mit ihrem Eigentum und in ihrem eigenen Bereich schalten und walten konnten, wie sie wollten, ohne so viele Vorschriften und Einschränkungen berücksichtigen zu müssen wie heute.

Die Zeiten, da ein Grundherr auf seinen eigenen Grund und Boden wie auf einer isolierten Insel - unabhängig von der übrigen Welt - durch menschliche Gesetze kaum eingeschränkt wurde in seiner unabhängigen Freiheit, diese Zeiten sind heute endgültig vorbei. Wer nur dieser von anderen Menschen unabhängigen Freiheit nachtrauert, verpaßt die neuen und echten Freiheitschancen unserer Zeit und wird so selbst zur Gefahr für die Freiheit.

Wer aus der Sackgasse des individualistischen Freiheitsverständnisses nicht mehr herauskommt, bedroht dadurch seine eigene Freiheit und damit auch die aller anderen. Echte Freiheit wächst nämlich nicht durch möglichst viel Unabhängigkeit, Isolierung oder Beherrschung, sondern in personaler Gemeinschaft und im Engagement für die Freiheit anderer Menschen, die denselben Freiheitsanspruch haben.

---

18 F.zu Löwenstein, Was heißt Freiheit? 2.Aufl. Mannheim 1962, S.27.

Wer nur die individualistisch interpretierte Freiheit kennt und sucht, um möglichst unabhängig von anderen sich selbst, seine Persönlichkeit und seine Freiheit zu kultivieren, dessen Chancen sind in der Tat minimal. Diese "Freiheit" ist nicht nur durch die Entwicklung von außen, durch die immer stärker werdende Abhängigkeit aller von allen, gefährdet. Diese Freiheit, die schließlich nur egoistisch sich selbst und die eigene Freiheit sucht, runiert die Freiheit von innen her und vergiftet die Quelle der Freiheit. Freiheit kann nämlich letztlich nur aus dem Quellgrund der Liebe erwachsen. Ohne Liebe stirbt sie.

Eine individualistisch kultivierte Freiheit wird schließlich sich selbst von innen her zerstören. E.Fromm faßt das Ergebnis seiner psychologischen Untersuchung über die individualistische Freiheit des Liberalismus und des Kapitalismus folgendermaßen zusammen: "Unsere Analyse beschäftigte sich mit der Freiheit in ihrer zwiefachen Gestalt und zeigte, daß die Freiheit von den traditionellen Bindungen der mittelalterlichen Gesellschaft dem Individuum zwar ein neues Unabhängigkeitsgefühl bescherte, es gleichzeitig aber vereinsamte, mit Zweifeln und Ängsten erfüllte und in neue Unterwerfung und eine zwangshafte irrationale Aktivität trieb."[19]

Dieser Prozeß der Vereinzelung wird von vielen Menschen heute nicht nur als Befreiung von lästigen Bindungen erlebt, sondern als lähmende Isolierung und freiheitsfeindliche Sinn-Entleerung. Daher versuchen viele diese Vereinzelung krampfhaft zu überwinden durch rastlose Aktivität, durch Vergnügungssucht - oder gar durch Rauschgifte. Dazu erklärt W.Geiger recht pessimistisch: "Wenn ich recht sehe, ist unsere Generation charakterisiert durch die zunehmende geistige Vereinzelung und Isoliertheit des Menschen, durch eine existentielle Angst, durch eine Relativierung aller Werte, durch einen hemmungslosen, primitiven Materialismus, durch eine ruhelose, besinnungsraubende Unrast und Hast."[20]

H.Zahrnt sieht die individualistische und egoistische Verkennung der Freiheit und die daraus folgende Unfreiheit dargestellt im Gleichnis vom verlorenen Sohn. "Indem der Mensch als 'privat'-Person seine Freiheit wie einen Raub an sich gerissen hat, hat

---

19 E.Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M.1966, S.107.
20 W.Geiger, Das Grundrecht der Gewissensfreiheit, in: Staat und Gewissen, hrsg. von K.Forster, München 1959, S.34.

er sich gerade seiner Freiheit beraubt. Das entscheidende Übel liegt also nicht in irgendwelchen anderen Mächten und Systemen, sondern es liegt zuletzt in uns selber. Je ungebundener wir sein wollen, desto gebundener werden wir, desto mehr wird unser Leben eine Wirkung von anderem, von Fremdem. Diese Verkehrung unserer Freiheit ist in der Geschichte vom verlorenen Sohn gleichnishaft abgebildet."[21]

Die Krise der Freiheit ist zugleich, wie H.-D.Wendland hervorhebt, eine Krise der Gemeinschaft. "Die Freiheit ist bedroht in unserem Zeitalter, - so sagen wir, und das ist eine große Wahrheit, über die wir immer von neuem nachdenken müssen. Aber wenn wir diese Wahrheit allein stehen lassen, so bleibt sie auch sehr einseitig. Denn es gibt nicht nur eine Bedrohung der Freiheit, unter der wir hier die Freiheit des einzelnen Menschen, der einmaligen Person, verstehen wollen, sondern auch eine Bedrohung der Gemeinschaft, des Wir, das uns umschließt und zusammenfaßt."[22]

Der Zerfall echter Gemeinschaften durch den individualistischen Liberalismus führte zur ohnmächtigen Isolierung des Individuums und dann schließlich zur Vermassung. "In diesem Prozeß der Vereinzelung verliert das Individuum an Eigenständigkeit und wird durch das Gemeinsame gleichförmig gemacht."[23] Aus Mangel an innerer Gemeinschaft verlangen die Menschen nach Ersatzformen und kommen dann zur rein äußerlichen und uniformierenden Einheit, da sie die Vereinzelung nicht lange ertragen können.

Der Individualismus verkennt, daß der Mensch und seine Freiheit nur wachsen im Engagement für andere und für die Gemeinschaft. Daher zerstört der Individualismus nicht nur die menschliche Gemeinschaft, sondern auch die Freiheit, die durch die Vereinzelung und Isolierung ohnmächtig und sinnlos wird. Diese für die Freiheit katastrophale Tendenz des Individualismus stellt auch Th.Bovet heraus: "Die Gründe, weshalb die Vermassung in den letzten hundert Jahren zum besonders brennenden Problem geworden ist, sind vielfach. Wie wir bereits sahen, ist in dieser Zeit der Individualismus weitgehend die anerkannte Weltanschauung geworden, und das war die Voraussetzung der Vermassung."[24]

---

21 H.Zahrnt, Libertas christiana, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.99.
22 H.-D.Wendland, Der Mensch in der Gemeinschaft, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.39.
23 F.Mayrhofer, Raub der Freiheit, Wien 1966, S.51.
24 Th.Bovet, Die Ordnung der Freiheit, Tübingen 1951, S.243.

"Die Vermassung ist ein weithin bewußt gewordenes Problem."[25] Die Ursachen und Hintergründe für diesen Prozeß der Vermassung sind jedoch weniger bekannt. Die verschiedenen Fehlformen der Freiheit, die schließlich immer mehr zur Unfreiheit und Vermassung führen müssen, sollten mehr bedacht werden. Die absolute "Freiheit" der Wissenschaft, wie sie der Wissenschaftsgläubige sich wünscht, auch sie muß in diesem Zusammenhang gesehen werden. Durch die Vergötzung der uniformierenden Macht der Wissenschaft wird der Mensch unfrei. "Anders gesagt: es gibt eine besondere Form der geistigen Unfreiheit, deren Wurzel das ausschließliche Ideal der Wissenschaftlichkeit ist."[26]

Die Vermassung wiederum ist Wegbereiter des kollektivistischen und totalitären Staates. "Von unmittelbar praktischer Bedeutung ist, daß die Vermassung nicht nur eine schleichende Krankheit der ganzen Welt ist, sondern daß sie in den totalitären Staaten heute eine akut bedrohliche Gefahr ist. Der totalitäre Staat ist der Staat der Masse. In ihm gibt es überhaupt keine Person mehr, sondern nur Werkzeuge seiner Staatspropaganda in Radio, Kino und Theater."[27]

Auf die Anfälligkeit der Individualisten für den Kollektivismus totalitärer Systeme macht auch G.Möbus aufmerksam: "Zugleich aber darf nicht übersehen werden, daß mit der Emanzipation des Einzelnen in der heutigen Gesellschaft sein natürliches Verlangen nach Schutz und Sicherheit nicht nachgelassen hat, eher gesteigert worden ist. Die Anziehungskraft der totalitären Systeme beruht, zumal nicht selten für extreme Repräsentanten der Emanzipation, in der Aussicht auf die 'völlige Geborgenheit' im Kollektiv, die die Kommunisten geradezu wie Heilbringer denen verheißen, die sich im Zustand der Emanzipation unsicher und schutzlos fühlen."[28]

Auf den ersten Blick mag es so aussehen, als ob der Individualismus mit dem Kollektivismus nichts gemein hat; in Wirklichkeit steckt hinter dem Kollektivismus und dem Individualismus eine beiden gemeinsame Geisteshaltung im Freiheitsverständnis. Beide sehen das Zueinander von Freiheit und Gemeinschaft nicht richtig, so als ob Freiheit unabhängig von der Gemeinschaft oder gar als Alternative zur personalen Gemeinschaft gedeihen könnte.

---

25 W.Schulenberg, Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, S.35.
26 J.Pieper, Erkenntnis und Freiheit, München 1964.
27 Th.Bovet, a.a.O., S.244.
28 G.Möbus, Autorität und Disziplin in der Demokratie, Köln und Opladen 1959, S.27.

Wer den inneren Zusammenhang von Individualismus und Kollektivismus ignoriert, wird den Gefahren für die Freiheit der Zukunft nicht gewachsen sein. "Es ist von grundlegender Wichtigkeit zu verstehen, daß Individualismus und Kollektivismus einander gegenseitig bedingen wie Druck und Gegendruck."[29] Der Individualist, der letztlich nur noch sich selbst sucht, ruiniert nicht nur die Freiheit und die personale Entfaltung der anderen Menschen, sondern auch seine eigene, weil er sich naturwidrig verhält. Der Mensch ist nämlich von Natur aus auf personale Gemeinschaft hingeordnet und kann nur so zur personalen Entfaltung kommen. "Das Ende des Individualismus ist die Auflösung der Persönlichkeit."[30]

Der vereinsamte und isolierte Mensch wird gar zu leicht ein Opfer raffinierter Reklame und Propaganda, die den Menschen uniformieren und nivellieren, und damit ein Massenmensch.[31] "Durch Reklame und Propaganda werden die Bedürfnisse, die Gewohnheiten und die Geschmacksrichtungen der Menschen nivelliert. Durch die politische Propaganda wird künstlich eine Einheitsgesinnung gezüchtet. Daß auch dies eine schwere Bedrohung unserer bürgerlichen Freiheit ist, bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung."[32]

Durch die vielen Formen der kaum noch bewußt aufgenommenen Reklame und Propaganda wird der gemeinschaftskranke Mensch immer mehr anfällig für die verlockenden Verheißungen des Kommunismus. "Wir erleben die furchtbare Tatsache," schrieb R.Guardini schon vor den spektakulären Studentenunruhen, "daß eine politische Macht, welche die Freiheit leugnet, von denen als verlockend empfunden wird, die innerhalb des europäischen Bereichs im Namen der Freiheit sich gegen jede ethische, kulturelle, religiöse Norm auflehnen."[33] Die Unfreiheit in den totalitären kommunistischen Staaten wird heute auch von manchen jungen Menschen im "freien Westen" als notwendiges Opfer zur Erlangung größerer Freiheit für alle Menschen interpretiert und als Befreiung für alle angestrebt.

---

29 Th.Bovet, a.a.O., S.247.
30 R.Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957, S.253.
31 "Die Masse ist definiert als die Gemeinschaftslosigkeit derer, die nebeneinanderstehend, sich doch unendlich fern sind." H.Grunsky, Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.20.
32 R.Zorn, Das Problem der Freiheit, in: Politische Bildung H.30, hrsg. von der Akademie für politische Bildung in Tutzing/Obb., München 1952, S.9.
33 R.Guardini, Pluralität und Entscheidung, in: das forum Jg.2 (1962) H.1, S.12.

Der Individualismus, der den Kollektivismus vorbereitet, kann aber nicht dadurch überwunden werden, daß man die Gemeinschaftsformen, die vor dem Individualismus im Abendland bestanden, wieder herzustellen versucht. Die Gemeinschaften des Altertums und auch des Mittelalters waren patriarchalisch strukturiert. Die Freiheit vieler erwachsener Menschen war noch so wenig entfaltet, daß sie wie unmündige Kinder in einer bergenden Gemeinschaft leben konnten. Jeder Versuch, dieses frühere Stadium der menschlichen Entwicklung wieder herzustellen, führt zum Rückgang der Freiheit.

Der Mangel an Selbständigkeit und das Verlangen, die eigene Verantwortung abzuwälzen, gefährdet heute ganz besonders die Freiheit. Freiheitsfördernd sind Gemeinschaften nur, wenn in ihnen die Mitverantwortung möglichst aller gepflegt wird. Alles andere sind eher Fehlformen der Gemeinschaft, vor denen M.Horkheimer warnt. "Unter den Erscheinungen des Rückgangs der Freiheit, von denen auf dem Gebiet der Wirtschaft, der Familie, der Erziehung, der Politik, des täglichen Umgangs einige jetzt angedeutet sind, scheint mir der Übergang der Subjektivität vom einzelnen aufs Kollektiv, auf Clique, Fachschaft, Partei, Nation entscheidend zu sein."[34]

Die Verantwortungsscheu zeigt sich auch in der Anpassungssucht, in der viele Menschen nur ihre eigene Ruhe suchen und unangenehme Konflikte unbedingt zu vermeiden trachten. Sie fragen dann nicht mehr nach dem, was wahr und recht ist, sondern nur noch nach dem, was ihnen persönlich Ruhe und "Frieden" bringt. Den Freiheitsschwund durch Konformismus, der Anpassung um jeden Preis sucht, beschreibt K.Sontheimer wie folgt: "Der Konformismus, verstanden als gesellschaftlicher Zwang über ein zum inneren und äußeren Zusammenhalt der Gesellschaft notwendiges Maß hinaus, untergräbt in westlichen Wohlfahrtsgesellschaften die Freiheit von innen. Er bewirkt, daß wir nicht mehr frei tun können und tun wollen, was wir als Individuum für richtig halten, sondern uns an dem orientieren, was die anderen tun und von uns erwarten. Aus Freiheit wird Anpassung."[35]

Der Zwang der zivilisatorischen Apparate ist heute stärker denn je. "Es hat wohl selten eine gesellschaftliche Ordnung gegeben, in der die Freiheit des Einzelnen vom zivilisatorischen Apparat so

---

34 M.Horkheimer, Bedrohungen der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker: Über die Freiheit, Berlin/Stuttgart 1965, S.24.

35 K.Sontheimer, Die Idee der Freiheit - ihre Entfaltung und Verkümmerung, in: Freiheit, die sie meinen, hrsg. von U.Schultz, Frankfurt/Haumburg 1967, S.20.

stark überspielt wurde wie heute, und in der zugleich jene Surrogatformen der Freiheit einen so dichten Schleier über die harte Gesetzlichkeit des gesellschaftlichen Systems gelegt hätten, wie das heute der Fall ist."[36] Dazu kommen heute noch die Rauschgiftsucht vieler junger Menschen und die Anfälligkeit weiter Kreise für derartige Surrogatformen der Freiheit, die den Menschen radikal versklaven bis hin zum Zerfall der Persönlichkeit.

Der Individualismus, der im Namen der Freiheit jede Bindung auflösen wollte, bereitete nicht nur dem Kollektivismus den Weg, er vergaß auch den Ursprung unserer Freiheit in der Wahrheit und im Guten, so daß der Mensch nicht mehr aus seiner Ichbefangenheit herauskommt und sich nicht mehr in Freiheit zu engagieren vermag, da für ihn alles sinnlos geworden ist. "Es deutet sich hier eine extreme Möglichkeit an, die unserer Erfahrung schon nicht mehr völlig fremd zu sein scheint. Wenn einmal die Gewißheit verloren gegangen ist, daß es die Erkenntnis der Wahrheit ist, welche den Geist eigentlich frei macht - wenn dies einmal vergessen ist, dann kann es vielleicht geschehen, daß der Begriff Freiheit selber dem Geiste fraglich und ungreifbar, ja unkenntlich wird: man weiß einfach nicht mehr, was damit gemeint ist."[37]

Die Freiheit kann ohne den Willen zur Wahrheit und zum Guten nicht bestehen. "Wählen heißt immer zugleich werten. Das kann ich nur, wenn ich voraus und zugleich mit entworfen habe ein noch so bescheidenes und unvollkommenes Gefüge einer Ordnung der Werte. Der Mensch entscheidet sich in Freiheit für einen Wert (für ein Gut). Selbst wenn er den Tod wählt, tut er es, weil er in dieser konkreten Situation für sich den Tod als den gegenüber seinem Leben höheren Wert, als das höhere Gut betrachtet."[38]

Die Wahrheits- und Werterkenntnis, welche für jede freie Entscheidung unerläßlich ist, findet der Mensch nicht als ein Ergebnis der exakten Wissenschaften, diese Erkenntnis ist vielmehr abhängig von der freien Entscheidung des einzelnen Menschen. Aber gerade diese Freiheit und die damit gegebene Verantwortung für die Entscheidung scheuen viele Menschen unserer Zeit. Sie wollen sich diese Verantwortung von den Wissenschaften abnehmen

---

36 H.Freyer, Die Idee der Freiheit im technischen Zeitalter, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.65.
37 J.Pieper, Erkenntnis und Freiheit, München 1964, S.14.
38 W.Geiger; Gebot, Gewissen, Freiheit, in: Katholik in Freiheit und Verantwortung, hrsg. von E.Klausener, Berlin 1966, S.12.

lassen; aber dadurch verlieren sie auch ihre Freiheit. Freiheit und Verantwortung sind nämlich zwei Aspekte ein und derselben menschlichen Entscheidung. Man kann das eine nicht ohne das andere haben. "Freiheit und Verantwortung sind untrennbar. Dieser Glaube an die persönliche Verantwortlichkeit, der in allen Gesellschaften bestand, die persönliche Freiheit kannten, hat in neuerer Zeit", meint F.A.Hayek, "zusammen mit der Schätzung der Freiheit selbst eine starke Einbuße erfahren."[39]

Wer aus Verantwortungsscheu den letzten Sinnfragen seines Lebens gegenüber unentschieden bleiben möchte, entleert dadurch seine Freiheit von innen her und macht sie schließlich zunichte. "Wer ständig in der Entscheidungslosigkeit verharrt, dem zerrinnt das Dasein, und damit entgleitet ihm auch die Freiheit ins Leere und Wesenlose. Freiheit fordert also, um konkrete Freiheit sein zu können, Festlegung und Bindung."[40]

Die Angst vor der eigenen Verantwortung und Freiheit, die den Menschen dazu verleitet, unmündig zu bleiben oder wieder zu werden, diese Angst gab es nicht nur im Mittelalter und in der Neuzeit. Mit dieser Angst müssen wir auch nüchtern jetzt und für die Zukunft rechnen; denn nur so können wir all den vielen Ängstlichen helfen, Mut zur eigenen Verantwortung und Freiheit zu schöpfen. Wer diese Angst ignoriert, betrügt sich und andere. "Unsere Zeit ist die Zeit des säkularisierten Großinquisitors. Voll vom Gerede und Geschrei nach Freiheit zeigt sie, daß ihre eigentümliche Krankheit und Neurose im Kern die Bezeichnung der 'Flucht vor der Freiheit und Verantwortung' verdient."[41]

Eine Freiheit, die keinen unbedingten Wert mehr anerkennt und anstrebt, sondern alles gewähren läßt, weil letztlich alles gleichgültig ist, eine solche Scheinfreiheit kann sich nicht lange halten. Sie wird selbst hinweggerafft, sobald eine junge Generation heranwächst und echte Freiheit sucht - vielleicht ohne zu ahnen, wo diese Freiheit zu finden ist. Freiheit wollen alle Menschen, auch die Rebellen gegen die Freiheit, von denen H.Kuhn schreibt: "Auf seiten der Alten grenzenlose Bereitschaft

39 F.A.Hayek, Verantwortlichkeit und Freiheit, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich 1959, S.147/148.
40 W.Weischedel, Aspekte der Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.21.
41 W.J.Revers, Manipulierbarkeit und Freiheit, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.216.

gewähren zu lassen, auf seiten der Jungen Entschlossenheit, nicht mehr mitzutun und die Welt von Grund aus umzugestalten - das ist die Formel für das zum Ereignis gewordene Unding: den Aufstand gegen die Freiheit im Namen der Freiheit."[42]

Deswegen ist es für das Wachsen der echten Freiheit unerläßlich, den Ursprung der Freiheit in der Wahrheit und im Guten neu und vertieft zu bedenken, um sich dementsprechend zu engagieren. Der Ruf nach mehr Freiheit und die Beschwörung der Freiheit genügen nicht. "Was heute dringend erscheint, ist nicht so sehr die feierliche Deklamation der Freiheit und Würde des Menschen, vielmehr ihre Verankerung und überzeugende Fundierung inmitten der Brüchigkeit unserer Wertsysteme in einer pluralistischen, ja im geistigseelischen Tiefenbezirk oft schon 'grundlosen' Gesellschaft."[43]

Ohne diese Orientierung in einem vertieften Werterkennen und ohne diesen Halt, den der Mensch nur in der freien Entschiedenheit für die Wahrheit und das Gute findet, wäre eine weitere Entleerung der Freiheit von innen her unvermeidlich. Anders ist der Ruin der Freiheit nicht zu vermeiden. "Die Grundwerte der freien Lebensordnung geraten in Vergessenheit. Nicht mehr bejaht und vollzogen, werden sie an den Rand des Bewußtseins gedrängt und erstarren zu leeren Formeln, wie das mit den sog. Grundfreiheiten der Fall ist, die in kommunistischen Staaten verkündet werden, leeren Hülsen gleich, die sich mit jedem Inhalt füllen lassen."[44]

Die einseitige Überbewertung des exakt naturwissenschaftlichen Erkennens, das uniform allen Menschen mitteilbar ist, und die Vernachlässigung der ethischen Werterkenntnis bringt nicht nur eine innere Verarmung des Menschen mit sich, sie entwertet auch die Freiheit. "Die innere Verarmung des Menschen bereitet also die Diktatur vor. Sie macht in der industriellen Gesellschaft, auch des Westens, gefährliche Fortschritte."[45]

Diese Gefahren für die menschliche Freiheit, denen viele Menschen unserer Zeit erlegen sind, die keinen letzten Sinn und Wert ihres Leben gelten lassen, müssen zunächst einmal in ihrer bedrohlichen Radikalität gesehen werden, um sie dann meistern zu

---

42 H.Kuhn, Rebellion gegen die Freiheit, Stuttgart 1968, S.21.
43 R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.86.
44 L.Schulte, Dynamik der freien Welt, Osnabrück 1961, S.38.
45 F.Messerschmid, Die Volkshochschule - Pegel freier Ordnung, in: Erwachsenenbildung heute und morgen, hrsg. von J.Baudrexel u.a., München 1962, S.182.

können. Denn auch die Chancen für die Freiheit aller Menschen sind heute größer als in früheren Zeiten. In so mancher Hinsicht haben wir heute größere Freiheitsmöglichkeiten als vergangene Jahrhunderte. "Es muß allen Kulturpessimisten zum Trotz betont werden, daß es seit dem 19. Jahrhundert gelungen ist, mehr Menschen frei zu machen, und daß mit der Besserung der sozialen Verhältnisse auch mehr Menschen die Chance haben, ihre Freiheit wirklich zu gebrauchen."[46]

Vor allem sollte nicht vergessen werden, daß die Freiheit des Menschen von Anfang an gefährdet war und daß die menschliche Freiheit gerade in der Gefährdung wachsen kann. "Nie hat ja der Mensch - weder einzeln noch in der Gemeinschaft - irgendeinen Fortschritt errungen, ohne damit neue Gefahren in Kauf zu nehmen. Mit anderen Worten: die Möglichkeiten für die Freiheit sind dort die größten, wo ihre Bedrohung den höchsten Grad erreicht hat."[47]

Nicht zuletzt die Wahrheitsliebe und der Mut derer, die in unserer Zeit die Gefahren für die Freiheit aufzeigen, sind ein Anlaß zu der Hoffnung, daß die Menschheit auch diese Krise mit den tiefgreifenden Bedrohungen für die Freiheit bestehen wird und trotz aller Gefahren in der Freiheit wachsen wird. Die radikalste Gefährdung der Freiheit ist und war immer schon ein Mangel an Mut und Vertrauen und die daraus resultierende Angst, die zur Verantwortungsscheu und zur Flucht vor der Freiheit verleitet oder lähmende Apathie erzeugt.

Diese Flucht vor der Freiheit hat zwei Gesichter: Flucht in die Vergangenheit und Flucht in die Zukunft. Beides sind Zeichen derselben Entfremdung und Unfreiheit; denn die schöpferische Freiheit kann immer nur als gegenwärtige Freiheit vollzogen werden, und zwar aus dem Wurzelgrund der Vergangenheit auf eine neue und bessere Zukunft hin, die es mutig zu gestalten gilt. Besser kann die Zukunft aber nur dann genannt werden, wenn in ihr nicht nur der materielle Wohlstand aller Menschen wächst. Eine bessere Zukunft bedeutet auch mehr Freiheit, die aber ohne Gewissensbildung nicht erreicht wird.

---

46 K.Sontheimer, Die Idee der Freiheit - ihre Entfaltung und Verkümmerung, in: Freiheit, die sie meinen, hrsg. von U. Schultz, Frankfurt/Hamburg 1967, S.19.

47 J.-Y.Calvez, Möglichkeiten der Freiheit in der Gesellschaft von morgen, in: Stimmen der Zeit Bd.176 (1965) S.679.

4) Freiheit durch Gewissensbildung

Menschliche Freiheit kann nicht allein durch Bewahrung wie ein lebloses Erbstück erhalten werden. Auch dann, wenn keine äußeren Feinde sie rauben, verkümmert und stirbt die menschliche Freiheit von innen her - oder sie wächst. Unsere Freiheit entfaltet sich jedoch auch nicht wie Pflanzen und Tiere mit Naturnotwendigkeit. Wir selbst sind dafür verantwortlich, daß unsere Freiheit wächst.

Was aber muß der Mensch tun, damit seine Freiheit nicht stirbt oder verkümmert? - Der Mensch muß sich immer wieder richtig entscheiden, er muß seine Freiheit recht gebrauchen. Die Frage nach den richtigen Entscheidungen, nach dem rechten Gebrauch der Freiheit, das ist das Problem der Gewissensbildung. Durch Entscheidungsmißbrauch - Entscheidungsflucht ist nur eine Form dieses Mißbrauchs - verkümmert die menschliche Freiheit oder geht ganz zugrunde.

Für den Bereich des Geistigen im Menschen gilt ganz allgemein: je mehr der Mensch schöpferisch tätig ist, um so mehr wächst seine Schöpferkraft. Durch schöpferisch freies Handeln wird der Mensch nicht unfrei, sondern immer freier. Diese schöpferische Freiheit des Menschen ist seine Fähigkeit, dieses Gute oder jenes Gute hervorzubringen, ohne dazu vorher determiniert zu sein. So ist der Mensch ein auf nichts in dieser Welt weiter zurückführbarer Anfang des Guten, das er seiner eigenen Wahl entsprechend schafft.

Die schöpferische Freiheit des Menschen ist zu unterscheiden von der Wahlmöglichkeit des Menschen zwischen Gut und Böse. Diese Möglichkeit des Menschen, nicht nur Gutes zu tun, sondern auch Böses, kann man moralische Freiheit nennen, um sie so von der schöpferischen Freiheit zu unterscheiden. Diese moralische Freiheit nannten die Scholastiker auch libertas contrarietatis zur Unterscheidung von der libertas electionis oder der schöpferischen Freiheit.

Obwohl diese beiden Formen der Freiheit in der menschlichen Selbstverwirklichung zu einer Einheit verschmolzen sind, kann und sollte man sie doch sehr wohl voneinander unterscheiden. Die moralische Freiheit als Wahlmöglichkeit zwischen Gut und Böse ist nämlich nur eine unvollkommene Form der Freiheit, die

es in Gott nicht gibt, da Gott seine Freiheit nicht durch eine Fehlentscheidung mißbrauchen und ruinieren kann, weil er die Freiheit selbst ist.

Die moralische Freiheit als Wahlmöglichkeit zwischen Gut und Böse wird durch die rechte freie Wahl immer radikaler zur Entschiedenheit für das Gute, für die absolute schöpferische Freiheit - für Gott. Von der moralischen Freiheit kann man mit J.Splett sagen: "Ich selbst bin es, der in den täglichen Entschlüssen werden muß. Es zeigt sich, daß Freiheit im Grund Endgültigkeit, unwiderrufliche Festlegung will."[1] Dabei kann es sich letztlich also nur um die endgültige und unwiderrufliche Entschiedenheit für die Freiheit handeln.

Die Qualität einer moralisch guten Tat ist nicht davon abhängig, wie schwer oder wie leicht sie ist, sie bemißt sich vielmehr an der Radikalität der freien Entschiedenheit, mit der sie vollzogen wird. Sittlich oder moralisch ist eine Handlung nur dann zu werten, wenn sie eine freie Begegnung mit dem Absoluten impliziert. Dieses Absolute ist zugleich die Wahrheit, das Gute und die Freiheit - nämlich Gott selbst, auch wenn sich der Mensch in dieser impliziten Begegnung mit dem Absoluten dessen nicht reflex bewußt wird.

Es gibt zwar auch christliche Theologen, die eine Freiheit des Menschen Gott gegenüber leugnen. So schreibt z.B. H.Vorster in Anlehnung an Martin Luther:"Freiheit vor oder gegenüber Gott, Unabhängigkeit, eigene Entscheidungs- oder Ablehnungsmöglichkeiten des Menschen widersprechen der Gottheit Gottes."[2] Wenn der Mensch Gott gegenüber keine eigene Entscheidungs- oder Ablehungsmöglichkeit hat, wie kann er dann aber Gott gegenüber schuldig werden? Freiheit vor oder gegenüber Gott ist für Vorster identisch mit fiktiver Unabhängigkeit von Gott. "Die 'libertas arbitrii' ist als theologische Lehraussage deshalb abzulehnen, weil sie dazu Hilfestellung gibt, das Verhältnis zwischen Gott und Mensch falsch aufzufassen und ein fiktives menschliches Selbstverständnis zu begründen, oder wo es schon besteht, zu untermauern."[3]

---

1 J.Splett, Der Mensch in seiner Freiheit, Mainz 1967, S.66.
2 H.Vorster, Das Freiheitsverständnis bei Thomas von Aquin und Martin Luther, Göttingen 1965, S.313.
3 Ders., ebd.

In den Theologen, welche die menschliche Freiheit Gott gegenüber verteidigen, sieht H.Vorster sogar Mitarbeiter der satanischen Herrschaft. "Vor allem aber: die Theologie macht sich in ihrer Parteinahme für die menschliche Freiheit vor Gott zur Verteidigung des Herrschaftsinstruments des Satans auf."[4] In ähnlicher Weise argumentiert G.Ebeling: "Wird aber Gott ernst genommen, dann gehört der Mensch zu Gott. An ihm hat er seinen Schöpfer und seinen Richter."[5] So weit werden wohl alle Christen Ebeling zustimmen, aber dann fährt er fort: Daß der Mensch "Gott gegenüber frei sei, wäre gottlos über Gott und Mensch gedacht und bedeutete in Wahrheit tiefste Unfreiheit."[6]

Im Gegensatz zu der scholastischen These von freien Entscheidungsmöglichkeit des Menschen auch Gott gegenüber, dem sogenannten liberum arbitrium, das Erasmus von Rotterdam in einer eigenen Schrift gegen Luther verteidigte,[7] wiederholt auch H.Köhler Luthers Lehre vom "Servum arbitrium". Diese totale Unfreiheit des Menschen Gott gegenüber sei eine Folge der Erbsünde; denn "tatsächlich ist der Mensch ganz und gar Knecht und Sünder; er hat die Schöpfungsgabe der Freiheit total verloren. Setzt man aber die 'Gottesebenbildlichkeit' mit ihr gleich, so bleibt in der Tat kein 'Imago-Rest' übrig."[8]

Darüber sind sich alle christlichen Theologen einig, daß der Mensch alles, was er ist und hat - also auch seine Freiheit - Gott verdankt. Aber will Gott, daß der Mensch in Freiheit und Eigenverantwortung Gott gegenüber zur Selbstverwirklichung kommt? Was sagt die Bibel dazu? Der Streit der christlichen Theologen um die Frage, ob der Mensch Gott gegenüber total unfrei sei, war schon zu Luthers Zeiten eine Interpretationsfrage der Bibel. So schreibt schon im Jahre 1524 Erasmus von Rotterdam in seiner Auseinandersetzung mit Luther: "Doch wir streiten hier nicht um die Autorität der Heiligen Schrift. Dieselbe Schrift wird von beiden Parteien geliebt und verehrt.

---

4 H.Vorster, a.a.O., S.298.
5 G.Ebeling, Frei aus Glauben, Tübingen 1968, S.16.
6 Ders., ebd.
7 Erasmus von Rotterdam, Vom freien Willen, verdeutscht von Otto Schumacher, 3.Aufl. Göttingen 1969.
8 H.Köhler, Theologie der Erziehung, München und Salzburg 1965, S.129.

Um den Sinn der Heiligen Schrift geht unser Kampf."[9] Erasmus von Rotterdam machte Luther darauf aufmerksam, daß er mit seiner Schriftinterpretation über den unfreien Willen Gott gegenüber kaum Vorläufer hat: "Seit der Zeit der Apostel bis auf den heutigen Tag ist noch kein Schriftsteller hervorgetreten, der gänzlich das Vermögen des freien Willens gestrichen hätte. Dies taten nur der Manichäer und Johannes Wiklif."[10]

Auch nach Luther bis auf den heutigen Tag war es immer nur eine Minderheit christlicher Theologen, welche die Freiheit des Menschen Gott gegenüber leugneten. Im Hinblick auf diese Theologen bemerkt K.Niederwimmer: "Die traditionelle Dogmatik war nicht gut beraten, als sie dem Menschen - in spiritualibus - Freiheit vollkommen abgesprochen hat."[11] Diese "traditionelle Dogmatik" habe damit "die Lehre von der Freiheit dämonisiert."[12] Gerade durch seine Lehre von der Freiheit des Menschen auch Gott gegenüber unterscheide sich das Christentum von der Stoa und von der Gnosis, aus der der Manichäismus hervorging. "Für die Gnosis ist Sünde Schicksal, für die Stoa Verfehlung. Für das Neue Testament aber ist Sünde Schuld, d.h. eine Übertretung des göttlichen Gebotes von Seiten des Menschen, dem die Verantwortung dafür auferlegt wird."[13] Wie Erasmus von Rotterdam berufen sich auch heute die Verteidiger der menschlichen Freiheit Gott gegenüber nicht primär auf einzelne Stellen, sondern auf die gesamte Lehre der Heiligen Schrift, die ohne Freiheit des Menschen Gott gegenüber sinnlos wäre. "Die Heilige Schrift bezweckt doch fast nichts anderes als Bekehrung, Eifer und Besserung. All diese Ermahnungen müßten ihren Sinn verlieren, wenn wirklich beim gut wie beim böse Handeln nur Notwendigkeit in Frage käme."[14]

So kommt denn auch K.Niederwimmer zu dem zusammenfassenden Ergebnis seiner Untersuchung: "Das eigentlich Menschliche sieht das NT darin, daß der Mensch (und er allein) frei vor Gott steht, als Partner und Gegenüber Gottes, als ein Geschöpf, dem Entscheidung zugemutet wird."[15] Auch der Völkerapostel

9 Erasmus von Rotterdam, a.a.O., S.19.
10 Ders., a.a.O., S.18.
11 K.Niederwimmer, Der Begriff der Freiheit im Neuen Testament, Berlin 1966, S.101.
12 Ders., ebd.
13 Ders., a.a.O., S.93.
14 Erasmus von Rotterdam, a.a.O., S.36.
15 K.Niederwimmer, a.a.O., S.92.

Paulus, aus dessen Briefen die Lehrer von der totalen Unfreiheit des Menschen Gott gegenüber gerne einige Stellen herauszugreifen pflegen, verteidige die Freiheit Gott gegenüber als Voraussetzung der menschlichen Verantwortlichkeit. "Nach der Intention des Paulus sollen auch Gottes Gnadenwahl und 'Freiheit' die Schuldhaftigkeit der Sünde und damit die Entscheidungsfreiheit und Verantwortlichkeit nicht aufheben."[16]

Man dürfe nicht, erklärt K.Niederwimmer, am Buchstaben irgendeines Vergleiches in der Heiligen Schrift kleben bleiben, sondern man müsse den Sinn der ganzen Heiligen Schrift beachten, in der Christ und Nichtchrist angesprochen und zur Entscheidung aufgerufen werden. "Jedenfalls gilt für beide, für Christ und Nichtchrist, der Ruf zur Entscheidung, der völlig absurd wäre, wenn der Mensch nicht die Fähigkeit hätte, sich tatsächlich zu entscheiden."[17]

Aber kann man diesen Streit um die Frage, ob sich Gottes Gnadenwahl mit menschlicher Freiheit Gott gegenüber vereinbaren lasse, nicht einfach den Theologen überlassen? - Das mag für viele Bereiche der Erwachsenenbildung gelten, aber nicht für die religiöse Erwachsenenbildung. Für die religiöse Erwachsenenbildung, und da wiederum besonders für die Gewissensbildung von mündigen Menschen ist die Frage nach der menschlichen Freiheit Gott gegenüber von zentraler Bedeutung.

Hier soll nun gewiß nicht geleugnet werden, daß auch der verantwortungsbewußt handeln kann, wer satzhaft und thematisch die menschliche Freiheit Gott gegenüber leugnet. Kann doch selbst der "Atheist", der Gott in seinen Theorien leugnet, verantwortungsbewußt handeln und so einschlußweise, ohne sich dessen reflex bewußt zu werden, den personalen und freien Gott akzeptieren. Für die geistesgeschichtliche Entwicklung durch die Jahrhunderte sollte jedoch eine Warnung von A.Brunner nicht übersehen werden: "Die persönliche Freiheit und die Achtung der Menschenwürde aller läßt sich auf die Dauer nicht trennen von der Anerkennung eines persönlichen Gottes. Wer sie auf andere Weise retten zu können vermeint, verkennt die tiefen Zusammenhänge, die sich unfehlbar auswirken, wenn auch um so langsamer, je tiefer sie sind."[18]

---

16 K.Niederwimmer, a.a.O., S.96.
17 Ders., a.a.O., S.91.
18 A.Brunner, Dogmenglaube und Freiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.142 (1948) S.410.

Etwas Ähnliches gilt für das Bemühen, die Verantwortung und die Freiheit des Menschen seinem Mitmenschen gegenüber zu retten, ohne die menschliche Freiheit Gott gegenüber anzuerkennen. Ein solches Bemühen wird schließlich zur Leugnung jeder echten Verantwortung und Freiheit führen. Auch das echte Schuldbewußtsein verkümmert dann - und damit auch die Möglichkeit, von der Schuld frei zu werden. Dann mögen vielleicht Schuldgefühle kultiviert werden, die den Menschen eher niederdrücken als befreien, das echte Verantwortungsbewußtsein schwindet dahin. Dann interpretiert der Mensch sein Schuld-, sein Verantwortungs- und sein Freiheitsbewußtsein bald als reine Illusion, die es zu überwinden gilt, da ja doch alles, was der Mensch scheinbar frei tut, mit absoluter Notwendigkeit durch Gott oder das blinde Schicksal vollzogen wird und geschieht.

Dann ist auch alles Bemühen um Gewissensbildung letztlich sinnlos, da ja soweiso alles mit absoluter Notwendigkeit geschieht. "Ist der Mensch außerstande, das Gute aus freiem und also aus gutem Willen zu wollen, so ist die Frage nach dem, was das Gute ist, überflüssig."[19] Die Lehre von einem "Gott", der den Menschen ohne jede freie Entscheidung Gott gegenüber von Ewigkeit her zur Verdammung prädestiniert, so daß alle menschliche Freiheit im Hinblick auf das ewige Heil illusorisch wäre, eine solche Lehre verdrängt schließlich die menschliche Freiheit - oder die menschliche Freiheit verdrängt schließlich die Lehre von einem solchen Gott, der ja ein schrecklicher Tyrann wäre und zu dem der seiner Freiheit bewußte Mensch nicht beten kann.

Dann muß der Mensch schließlich "Gott" leugnen, da er ja nur diesen tyrannischen Gott kennt, um in der Freiheit wachsen zu können. Das führt dann zu der Freiheitslehre des postulatorischen Atheismus, wie er z.B. von Nicolai Hartmann und Jean-Paul Sartre verteidigt wird: Gott darf nicht existieren! Denn wenn Gott lebt, kann der Mensch nicht frei sein und freier werden. Der Mensch ist jedoch frei und soll befreit werden. Also darf Gott nicht leben! Das führt weiter zur Verabsolutierung der menschlichen Freiheit, so daß die Grenzen der menschlichen Freiheit und die menschliche Ohnmacht nicht mehr gesehen werden.

---

19 P.Bockelmann, Schuld, Schicksal und Verantwortung des Menschen, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.117.

Die Tendenz, die menschliche Freiheit zu verabsolutieren und den einzelnen Menschen so an die Stelle Gottes zu setzen, findet durch die moderne Psychologie, vor allem die Psychoanalyse und die Schicksalsanalyse,[20] keine Unterstützung. Im Gegenteil, das Unbewußte und Unterbewußte, das die menschliche Freiheit einschränkt, wird in der Psychoanalyse hervorgehoben. Neben den bewußten Motiven beeinflussen unbewußte Faktoren die menschliche Entscheidung und beeinträchtigen die Freiheit. Nicht nur da, wo sich der Mensch der Einschränkung seiner Freiheit bewußt wird, ist seine Freiheit begrenzt. Die Freiheit ist auch beim gesunden Menschen nie uneingeschränkt. Seelische Erkrankungen sind besonders starke Einschränkungen der Freiheit, Barrieren, die für den betreffenden Menschen Freiheit beinahe ganz unmöglich machen.

Daher neigen manche Psychotherapeuten eher dazu, nur noch mit dem Kranken, aber nicht mehr mit dem Bösen im Menschen zu rechnen, so als ob der Mensch durch psychische Determinanten total festgelegt ist und eigentlich gar nicht für sein Tun und Lassen verantwortlich ist, auch wenn er nicht seelisch krank ist. Demgegenüber erklärt A.Görres: "Psychotherapie richtet sich auf den krankhaft gestörten ordo sentiendi, Seelsorge vor allem auf den ordo consentiendi. Die Verwechslung der beschriebenen Dimensionen ist für den Theologen wie für jeden Christen verhängnisvoll, weil sie zu dem ungerechten Urteil verführt, bös zu nennen, was krank ist, und das ist ebensowenig erlaubt wie die dem Psychotherapeuten naheliegende Verwechslung, krank zu nennen, was bös ist."[21]

Seelsorge und Gewissensbildung erwachsener Menschen setzen stets Freiheit voraus. Die Psychotherapie dagegen soll zunächst einmal die krankhaften und überstarken Blockierungen der Freiheit beseitigen. "Die psychoanalytische Methode als ein Weg, Unbewußtes, soweit es bewußt sein sollte, auch bewußt zu machen, stellt damit verlorene Vorbedingungen der Freiheit wieder her und ermöglicht dem psychisch Kranken in bestimmten Konflikten die Entscheidung zwischen Vernunft und Leidenschaft."[22]

Aber auch die Freiheit des gesunden und des psychotherapeutisch schon geheilten Menschen ist nicht absolut und unendlich, sondern

---

20 Vgl. dazu: L.Szondi, Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen, Bern und Stuttgart 1968.

21 A.Görres, Heilung und Heil, in: Hochland Jg.45 (1952) S.47.

22 Ders., Vernunft und Leidenschaft - Determination und Willensfreiheit in der Sicht der Psychoanalyse, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.54.

geschenkte und endliche Freiheit, die vom freien Menschen selbst immer mehr verwirklicht und zur Vollendung gebracht werden soll. Aber nicht nur die menschliche Freiheit, auch das Verantwortungsbewußtsein des Menschen soll wachsen und reifen, ohne in diesem Leben je zu einem Abschluß zu kommen. Die mühsame Pflege des Verantwortungsbewußtseins in der Gewissensbildung, das Verantwortungsbewußtsein selbst und die Freiheit können unbequem und lästig sein, wie R.Guardini darlegt: "Es hängt etwas für mich davon ab, ob es Freiheit gibt. Ich bin mit einem sehr starken Bestandteil meines Wesens daran interessiert, daß es keine gebe. Ich lebe bequemer, wenn es keine gibt. Alles das, was Verantwortung heißt, ist von mir genommen, sobald es keine gibt."[23] Verantwortungsbewußtsein und Freiheit gehören zusammen.

Aber wer will denn heute noch Verantwortung tragen, ohne zu der anonymen Wissenschaft seine Zuflucht zu suchen? Daher warnen manche Psychologen vor der Flucht in die Verantwortungslosigkeit, die sich aus der Nivellierung aller ethischen Werte ergibt, wie vor einer weitverbreiteten seelischen Erkrankung. So erklärt z.B. V.E.Frankl den "Geistesüberdruß" unserer Zeit. "Alle vier Symptome der kollektiven Neurose: die provisorische Daseinshaltung und die fatalistische Lebenseinstellung, das kollektivistische Denken und der Fanatismus - lassen sich zurückführen auf Flucht vor der Verantwortung und Scheu vor der Freiheit. Der heutige Mensch aber ist geistesüberdrüssig, und dieser Geistesüberdruß ist eben das Wesen des zeitgenössischen Nihilismus."[24]

Als Nährboden für die Flucht vor der Freiheit und vor der Verantwortung sollte die Grundhaltung des Mißtrauens und die radikale Angst, die einen Mangel an Vertrauen dem letzten Urgrund allen Seins gegenüber signalisiert, nicht übersehen werden. Diese Flucht vor der eigenen Verantwortung und die Ignorierung der eigenen Verantwortlichkeit ist heute weit verbreitet. "Die Leugnung der Verantwortlichkeit ist jedoch meist", so erklärt auch F.A.Hayek, "die Folge einer Furcht vor Verantwortlichkeit, einer Furcht, die notwendig auch eine Furcht vor der Freiheit einschließt."[25]

---

23 R.Guardini, Lebendige Freiheit, in: R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen, 2.Aufl. Mainz 1963, S.86.

24 V.E.Frankl, Theorie und Therapie der Neurosen, Wien/Innsbruck 1956, S.190.

25 F.A.Hayek, Verantwortlichkeit und Freiheit, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich 1959, S.148.

Die menschliche Freiheit und das Verantwortungsbewußtsein können sich eben nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und der Liebe entfalten. "In einem radikalen Gegensatz dazu steht die Sphäre der Angst als die Sphäre der Unfreiheit."[26] Die Atmosphäre der Zuversicht und des Vertrauens ist jedoch nicht nur etwas dem Menschen Geschenktes, dafür ist der mündige Mensch auch selbst verantwortlich. Verantwortungsfreude und innere Gewissensfreiheit können nur gedeihen im Medium des Vertrauens und der frohen Zuversicht, wenn der Mensch an die Wahrheit und an das Gute glaubt - was für den Christen realidentisch ist mit dem Glauben an den personalen und freien Gott, den allmächtigen Schöpfer von allem Wahren, Guten und Freien. "Wir reden hier also von Freiheit im Sinn der freien und vollen Hingabe an die Wahrheit, an die Gerechtigkeit, an die Liebe und damit an Gott selbst."[27]

Sünde ist demgegenüber das schuldhafte - freie und von dem betreffenden Mensch selbst zu verantwortende - Sich-Verschließen vor der Wahrheit, vor der Gerechtigkeit, vor der Liebe und damit vor Gott selbst. Es gibt also nicht nur ein verhängnisvolles Mißtrauen als unglückliche Erbanlage oder als notwendige Folge bitterer Erfahrungen, es gibt auch Mißtrauen als Schuld und Sünde. Durch das schuldhafte Sichverschließen und Isolieren schwächt der Mensch seine Freiheit oder ruiniert sie ganz. "Sündigen heißt sein Wachstum unterbrechen... Die Sünde ist also eine bewußte Unterbrechung meines Wachstums und meiner Befreiung."[28]

Sündigen kann nur, wer geliebt wird und wem Vertrauen geschenkt wird. Der Mensch sündigt, wenn er die ihm geschenkte Liebe und das ihm geschenkte Vertrauen mißbraucht. "Somit steht die Sünde im Gegensatz zur Liebe als Eros. Die Sünde ist also ein Nein gegen Gott, gegen die anderen und gegen das wahre Ich. Die Sünde ist infolgedessen eine Weigerung zu lieben."[29] Wenn der Mensch die Liebe durch Gegenliebe beantwortet, dann - und nur dann - wächst er in der schöpferischen Freiheit. Christlichem Verständnis entsprechend gipfelt daher jede echte Gewissensbildung in der Liebe. Gewissensbildung und inneres Wachsen der Freiheit sind identisch.

---

26 H.Grunsky, Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.10.
27 A.Bea, Religiöse Freiheit und Wandlungen der Gesellschaft, in: Stimmen der Zeit Bd.173 (1963/64) S.323.
28 R.Blomme, Widerspruch in Freiheit, Limburg 1965, S.87.
29 Ders., a.a.O., S.98/99.

Mehr als jede andere Bildung ist die Gewissensbildung stets Selbstbildung. Selbständigkeit und Freiheit sind Grundvoraussetzungen jeder Bildung, ganz besonders aber der Gewissensbildung. Niemand kann das Gewissen eines anderen bilden, wenn der andere selbst nicht will. Für seine Gewissensbildung ist jeder Mensch letztlich selbst verantwortlich.

Gewissensbildung ist nicht nur eine Aufgabe für Kinder und Jugendliche. Beim unmündigen Menschen werden vielmehr vor allem die Voraussetzungen für die spätere selbständige Gewissensbildung gelegt. Selbständige Gewissensbildung ist primär eine Aufgabe des mündigen Menschen, dessen Verantwortungsbewußtsein schon geweckt worden ist.

Sein Gewissen kann aber niemand in völliger Isolierung weiter bilden. Jeder ist angewiesen auf die Gemeinschaft. Nur so kann er sein Gewissen weiter bilden, indem er sich um Orientierungshilfe bemüht, indem er immer wieder nach dem fragt, was geschehen soll, nicht nur nach dem, was geschieht oder voraussichtlich geschehen wird. "Seine Gewissensbildung kann niemand je für abgeschlossen halten."[30]

Die Gewissensbildung war seit jeher Kern jeder religiösen Erwachsenenbildung - schon vor Jahrtausenden, als es das Wort "Erwachsenenbildung" noch lange nicht gab. Auch heute steht jede religiöse Erwachsenenbildung im Dienste der Gewissensbildung und der Pflege des Verantwortungsbewußtseins; denn darin sind sich alle einig: "Auch der Erwachsene darf die Gewissensbildung nicht als etwas für ihn nicht mehr Notwendiges betrachten. Sie ist eine Aufgabe, die dem Menschen als Menschen obliegt, und deshalb eine bleibende Lebensaufgabe."[31]

Eine Erwachsenenbildung ohne jede Gewissensbildung, in der nur die ethisch wertneutrale Ausbildung und die Brauchbarkeit für die Industrie kultiviert wird, würde bald die Verantwortung ersticken und zum Ruin der Freiheit und der Bildung führen. Wenn das Gewissen nicht weiter gebildet wird, verkümmert es und muß schließlich sterben. "Wo aber das Gewissen stirbt, stirbt die Verantwortung, die Kultur der Seele und des Geistes, stirbt die

30 B.Schüller, Das irrige Gewissen, in: Theologische Akademie Bd.II, hrsg. von K.Rahner und O.Semmelroth, Frankfurt/M.1965, S.23.
31 J.Miller, Gewissensbildung, Innsbruck 1960, S.10.

Wurzel der Menschlichkeit als das Vermögen zur echten Übernahme eines sinnhaften Daseins, wobei eben die Wissenschaft nur eine Perspektive bedeutet."[32]

Gewissensbildung und Pflege der freiheitlichen Gesinnung lassen sich nicht voneinander trennen. Das eine ohne das andere wäre letztlich unecht. "Im Gewissen wird sich der Mensch einerseits seiner Freiheit und Verfügungsmächtigkeit über sich selbst, andererseits aber seiner Abhängigkeit und Bindung, kurz: seiner Verantwortung, bewußt."[33]

Ohne Gewissensbildung würde die Freiheit bald an innerer Auszehrung und Sinnentleerung zugrunde gehen - eine Gefahr, die heute schon deutlich wird, der viele schon erlegen sind, wenn P.Bockelmann die Situation richtig beurteilt. "Daß die Freiheit von Hemmung und Zwang den Sinn haben könnte, dem freien Menschen die freie sittliche Entscheidung zu ermöglichen, ist, so scheint mir, ziemlich in Vergessenheit geraten. So kommt es, daß die Forderung nach Gewährung äußerer Freiheiten sehr wohl vereinbar ist mit der Behauptung innerer Unfreiheit, mit der paradoxen Annahme, daß auch der befreite Mensch nicht schuldig werden kann, weil seine Taten ihm zustoßen wie Schicksale, weil er zwar tun kann, was er will, aber nicht wollen kann, was er will..."[34]

Schon vor Jahren warnte E.Spranger vor der eigentlichen Bildungskatastrophe, die auf uns zukomme und in die wir teilweise schon hineingeraten seien. "Die moderne Welt hat sich weitgehend entwöhnt, ihre Ziele sorgsam zu kontrollieren. Wollte sie es aber noch einmal versuchen, so müßte sie sich die Unbequemlichkeit machen, wieder ein Gewissen zu haben."[35] Es gibt aber kein Gewissen ohne Verantwortungsbewußtsein, und das Tragen der Verantwortung kann schwer sein.

Das Gewissen darf jedoch nicht verwechselt werden mit irgendwelchen Schuldkomplexen oder falschen Schuldgefühlen, auch nicht mit dem Überich, das die Psychoanalytiker untersuchen und durch das der Mensch in seiner Freiheit eingeengt wird. Gewissens-

---

32 R.Schwarz, Sinn und Form einer akademischen Bildung, in: Wiss. und Weltbild Jg.12 (1959) S.336.
33 A.Sustar, Gewissensfreiheit, Einsiedeln 1967, S.19.
34 P.Bockelmann, Schuld, Schicksal und Verantwortung des Menschen, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.107.
35 E.Spranger, Leben wir in einer Kulturkrise? in: Wo stehen wir heute, hrsg. von H.W.Bähr, Gütersloh 1960, S.18.

bildung meint nicht die Steigerung freiheitsfeindlicher Tabus oder blinder Reaktionen des Überichs, sondern ganz im Gegenteil: Befreiung davon durch die Pflege des eigenen Verantwortungsbewußtseinsund der Fähigkeit zu freien Gewissensentscheidungen. Das Gewissen ist mehr als reines Wissen. "Gewissen ist mehr als bloßes Erkennen, mehr als bloßes Wollen, mehr als bloßes Fühlen, es ist die Tiefe der menschlichen Existenz, der innerste Kern der Person in ihrer Ausrichtung auf den allheiligen Gott und in ihrem letzten Getragen-sein von ihm."[36]

Das Gewissen ist das personale Zentrum der freien Begegnung des Menschen mit Gott, die Befähigung des Menschen zum Dialog mit Gott. "Im Gewissen ereignet sich die Begegnung zwischen Gott und Mensch, der Dialog zwischen Du und Ich in personaler Wechselgemeinschaft."[37] Erwachsenenbildung als Lebensorientierung ist damit Aufgabe der Gewissensbildung. "Die Gewissensfrage ist eine Zentralfrage des sittlichen und des religiösen Lebens. Das Gewissen ist die oberste Richtschnur des sittlichen Handelns, der Wegweiser, der Kompaß für das Tun und Lassen des Menschen."[38]

Orientierungshilfe, die nicht oberflächlich im wertneutralen Wissensbereich stecken bleiben will, bezeichnet mit einem modernen Wort das, was man früher Hilfe zur Gewissensbildung nannte, eine Hilfe, die auch in der Erwachsenenbildung unserer Zeit nicht an den Rand abgeschoben werden darf. Gewissensbildung ist ureigene Tat des einzelnen Menschen, aber jeder Mensch ist bei seiner Gewissensbildung auf die Hilfe anderer angewiesen.

Aktualisierung des Gewissens besagt immer freie Entscheidung in der Begegnung und im Dialog mit Gott. "Die Entscheidung also stellt jenes gestalthafte Gefüge, jene dialogische Struktur her, wenn wir vom Menschen her sie anschauen, die wir Gewissen nennen; mit der Entscheidung beginnt die Aktualisierung des Gewissens."[39] Nicht nur ein Zuwachs an Werterkenntnis, sondern auch die ethisch richtige Entscheidung als freie Tat bildet das Gewissen, während umgekehrt durch Fehlentscheidungen das Gewissen verbildet wird und die Freiheit im tiefsten Kern gefährdet wird.

---

36 A.Auer, Das Gewissen als Mitte der personalen Existenz, in: Das Gewissen als freiheitliches Ordnungsprinzip, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1962, S.45.
37 Ders., a.a.O., S.48.
38 J.Miller, Gewissensbildung, Innsbruck 1960.
39 J.Rutenfranz, Gewissen und Gewissensweckung, München 1955, S.92.

Im Gewissen "hört" der Mensch den unbedingten Anspruch des Absoluten - den Anruf Gottes - und im Gewissen gibt der Mensch seine Antwort, die ihm niemand abnehmen kann, für die er selbst verantwortlich ist. Der unbedingte Anspruch, den der Mensch im Gewissen wahrnimmt, gewährt dem Menschen die Freiheit in seiner Antwort. Der Mensch kann auch negativ auf den Anruf Gottes antworten, indem er sich dem unendlichen Gott gegenüber verschließt. Das Gewissen fordert immer unbedingt, aber es zwingt nie. "Das Gewissen hat diesen dialogischen Charakter, weil der Gewissensruf unbedingt ist, also Antwort fordert, getan werden will. Er betrifft den ganzen Menschen."[40]

Ein Gewissen haben alle Menschen, nicht nur die Monotheisten oder die Christen, die ausdrücklich an einen persönlichen Gott glauben. Gewissenhaftigkeit und gute Gewissensbildung gibt es nicht nur bei den Menschen, die in ihrem religiös-weltanschaulichen Bekenntnis einen persönlichen Gott bekennen. "Denn auch ein theoretischer Atheist kann noch durch eine sittlich gute Entscheidung unthematisch, aber wirklich Gott bejahen und annehmen, auch wenn er den Grundvollzug seines Daseins reflex ungenügend oder falsch interpretiert."[41]

Die existentiell vollzogene Bejahung Gottes in der freien Gewissensentscheidung ist identisch mit unbedingter Liebe zur Wahrheit und zum Guten, so wie Gott und die absolute Wahrheit ein und derselbe Urgrund sind, in dem alle menschliche Freiheit letztlich wurzelt und wächst. Die absolute Wahrheit ist für den Menschen heilsnotwendig, so wie Gott für das Heil des Menschen unbedingt notwendig ist. "Es kann aber nicht geleugnet werden, daß das letzte Selbstverständnis des christlichen Glaubens die Überzeugung impliziert, daß die Wahrheit als solche heilsbedeutsam ist," erklärt auch K.Rahner, "daß der Irrtum als solcher das Heil aufhebt."[42]

Die Wahrheit ist für die Befreiung und das Heil des Menschen unerläßlich. Ohne sie wäre Freiheit nur eine leere Hülse, ein wertloses totes Erbstück. "Freiheit aber ist nicht aus Nichts. Sie ist nicht Willkür, nicht beliebiges Meinen. Erst in der

---

40 Th.Hauser, Gewissen, Weg zu sich selbst, Düsseldorf 1966, S.22.
41 K.Rahner, Vorbemerkungen zum Problem der religiösen Freiheit, in: Religionsfreiheit, Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.17.
42 Ders., a.a.O., S.14/15.

Hingabe an Wahrheit ist erfüllte Freiheit möglich."[43] Christlichem Verständnis entsprechend ist der Glaube an die Wahrheit, die den Menschen befreit, zugleich Glaube an Gott, der sich den Menschen in Jesus Christus geoffenbart hat. "Wer also in der Wahrheit steht aus seiner Freiheit heraus, der vollzieht damit gleichzeitig eine gewisse Anerkennung Gottes."[44] Diese in der existentiellen Entscheidung vollzogene Anerkennung Gottes wird auch durch die theoretische Leugnung Gottes nicht aufgehoben oder zunichte gemacht.

Das Wachsen im Glauben an Gott ist daher identisch mit der wachsenden Entschiedenheit für die Wahrheit und das Gute. Das aber kann nur im Medium der Freiheit geschehen. "Der Mensch kann nur dann wirklich in der Wahrheit sein, wenn er frei ist, wenn er einer ist, der sich entscheiden kann."[45]

Dabei handelt es sich selbstverständlich nicht um "logische Wahrheit" oder Richtigkeit, sondern um die ontologische Wahrheit als Urgrund aller wahren Erkenntnis, so wie es sich bei der Freiheit nicht um die nur oberflächliche Ungebundenheit eines Tieres handelt, das "frei" herumlaufen kann. "Die Freiheit, die hier allein gemeint sein kann, ist die religiös-sittliche Freiheit, von der alle anderen menschlichen Freiheiten abgeleitet sind. Soll der Mensch aber in der Wahrheit die Freiheit finden, darf er und kann er nicht zur Wahrheit gezwungen werden."[46]

In früheren Jahrhunderten wurde der innere Zusammenhang von Wahrheitserkenntnis und Freiheit von vielen Christen vernachlässigt, man beachtete nicht genug, daß jeder Versuch, anderen Menschen die befreiende Wahrheit aufzunötigen, scheitern muß. "Die religiöse Wahrheit als solche ist grundsätzlich nur im Akt der Freiheit als solcher gegeben."[47] Das Neue Testament läßt keinen Zweifel daran, daß diese befreiende Wahrheit Gott selbst ist.

Vor allem im Johannes-Evangelium wird Christus dargestellt als Befreier durch seine Wahrheit und seine Liebe. Er offenbart die Wahrheit "in seinen Worten, in seinen 'Zeichen', ja in seiner Person. Er <u>ist</u> die Wahrheit (14,6), die göttliche Wahrheit

---

43 K.Jaspers, Wahrheit, Freiheit und Friede, München 1958, S.13.
44 W.Beinert, Religionsfreiheit und Kirche, in: Una Sancta Jg.23 (1968) S.92.
45 Ders., ebd.
46 St.Andres, Toleranz. Die Brücke zwischen Wahrheit und Freiheit, Oldenburg o.J. (1958) S.4.
47 K.Rahner, a.a.O., S.11.

schlechthin, und gibt in allem, was er redet und tut, der Wahrheit Zeugnis."[48] R.Schnackenburg macht auch darauf aufmerksam, daß der Evangelist Johannes nie von geoffenbarten Wahrheiten im Plural spricht. "Es sind nicht einzelne 'Wahrheiten' (der Plural begegnet nie), die Christus enthüllt, sondern es ist die eine unteilbare göttliche Wahrheit, die in ihm ist und an der er die Menschen teilhaben läßt."[49]

Die Wahrheit ist heilsnotwendig, aber der Mensch ist verpflichtet, unbedingt seinem Gewissen zu folgen, selbst dann, wenn er sich in einem unüberwindlichen Irrtum befindet, damit er sein Heil nicht verfehlt. Ist das nicht ein Widerspruch? "Letztlich läßt sich dieses scheinbare Dilemma nur überwinden durch die Einsicht, daß eine absolute Diskrepanz zwischen sittlicher, subjektiv richtiger Entscheidung und Wahrheitshabe gar nicht möglich ist, daß dort, wo wirklich guter Wille und Treue zum Gewissen in der göttlichen Gnade gegeben ist, der Mensch auch wirklich in der ursprünglichen Wahrheit ist, selbst dann, wenn die satzhaft objektivierende Interpretation dieses In-der-Wahrheit-Seins unzulänglich oder irrig ist. Unter dieser Voraussetzung kann dann praktisch eigentlich nur gefragt werden, wie groß diese Differenz sein könne."[50]

Bei der Wahrheit, die frei macht, handelt es sich ja nicht um irgendeine satzhafte Wahrheit, sondern um die absolute Wahrheit, welcher der Mensch in irgendeiner Weise begegnen muß, damit von einer echten Gewissensentscheidung die Rede sein kann. "So ist die Wahrheit Ziel und Sinn der Freiheit und umgekehrt: das Leben in der Wahrheit ist die gesuchte Seinsfreiheit, die Freiheit nicht als Augenblick, sondern als Dauer."[51]

Wer die religiöse Wahrheit in ihrer Bedeutung für die Freiheit und umgekehrt, wer die religiöse Freiheit für die Erkenntnis der religiösen Wahrheit nicht gelten läßt, dessen Freiheit und dessen Wahrheitserkenntnis verkümmern. Die religiöse Freiheit ist"dort gegründet, wo es sich nicht mehr um beliebige Meinungen handelt, sondern um jenen Grundvollzug des geistigen Subjekts, in dem die

---

48 R.Schnackenburg, Von der Wahrheit die freimacht, München 1964, S.17.
49 Ders., ebd.
50 K.Rahner, Vorbemerkungen zum Problem der religiösen Freiheit, a.a.O., S.16.
51 W.Tröger, Elitenbildung, München/Basel 1968, S.263.

radikalste Wahrheit notwendig die freieste ist und die radikale Freiheit, so sie nur ihrem eigenen Wesen getreu, also sittlich gut ist, auch die Wahrheit wirklich erreicht."[52]

Die Manipulation, durch die menschliche Freiheit überspielt oder sogar vergewaltigt wird, ist auch ein Feind jeder echten Gewissensbildung, selbst dann, wenn so das religiös Wahre beigebracht werden soll. Die Wahrheit allein macht den Menschen frei, aber diese Wahrheit kann nur in Freiheit erkannt werden. Beide, Wahrheit und Freiheit, werden dem Menschen erst zuteil in der Liebe. "Freiheit kommt immer aus geschenkter Freiheit. Das erfährt am tiefsten der Liebende."[53]

Die Liebe befreit nicht nur den Liebenden, sondern auch den Geliebten. Die Erkenntnis dagegen befreit wohl den Erkennenden, aber nicht das Objekt der Erkenntnis. Wer nicht nur sich und seine eigene Freiheit sucht, sondern anderen zur Freiheit helfen will, der muß lieben können. "Liebesohnmacht maskiert sich mit Macht und zeugt die Unfreiheit derer, die der Manipulation der Führer ausgeliefert sind. Die personale Liebe hingegen ist die Intention auf die Freiheit des anderen."[54] Den Zusammenhang von Freiheit, Erkennen und Lieben faßt P.Chauchard wie folgt zusammen: "Man ist nur frei, wenn man erkennt, und man erkennt nur, wenn man liebt."[55] Alle Liebe aber, die wirklich echt ist, kommt von Gott; denn Gott ist die Liebe.

So wie der Mensch nicht von sich aus sein kann, so kann er auch nicht von sich aus lieben, wenn er nicht zuerst bejaht und geliebt wird. Wie die Pflanzen nicht ohne das Sonnenlicht wachsen können, so kann auch der Mensch nicht ohne Gott in der Liebe und damit auch in der Freiheit wachsen. Das gilt auch für die Menschen, die in ihren Theorien und Ideologien nichts von der Liebe Gottes wissen. Durch seine Liebe, den Heiligen Geist, befreit Gott alle Menschen, die seine befreiende Liebe in ihren Gewissensentscheidungen nicht verschmähen.

Liebe und Freiheit sind dem Menschen also - wie sein eigenes Sein - geschenkt; aber Liebe und Freiheit des Menschen wachsen

---

52 K.Rahner, a.a.O., S.13.
53 R.Egenter, Christliche Freiheit - grundsätzlich und konkret, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.137.
54 W.J.Revers, Manipulierbarkeit und Freiheit, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.216.
55 P.Chauchard, Wie frei ist der Mensch? Düsseldorf 1968, S.125.

nur, wenn der freie Mensch mitwirkt, wenn der Mensch frei und eigenständig handelt und selbst liebt.

Wer nicht liebt, der kann nicht in der Liebe und auch nicht in der Freiheit wachsen, er kann seine Freiheit nicht einmal erhalten und bewahren. Was dabei für den einzelnen Menschen gilt, das gilt auch für das Leben der Völker und der ganzen Menschheit. "Wenn die Macht der Liebe nicht wächst, ruft die Liebe zur Macht die freiheitsvernichtende Gewalt des Despotismus hervor. Die anonymen Positionen des Despotismus sind auch in unseren Demokratien vorbereitet in allen Manipulationsmitteln, deren sich Meinungsmacher bedienen und die ihren vielleicht verheerendsten Niederschlag finden im Traum der Menschenmacher, der eigentlich eine Ausgeburt des Untergangs der Liebe ist."[56]

Freiheit und Liebe gehören so eng zusammen, sie sind in ihrer tiefsten Wurzel so sehr eins, daß die Freiheit als ein Moment oder ein Vermögen der Liebe bezeichnet werden kann. "Freiheit ist immer Selbstvollzug des gegenständlich wählenden Menschen in Hinsicht auf seinen Gesamtvollzug vor Gott. Sie ist so als Vermögen des 'Herzens' das Vermögen der Liebe."[57]

Die Liebe des Menschen ist zwar immer von Gott geschenkt und ermöglicht, aber nicht erzwungen. "Liebe ist meine eigentliche Freiheit," erklärt auch K.Jaspers, "nämlich erfüllte Freiheit, in der ich mich aufschwinge. Aber mit dieser Freiheit ist die entschiedenste transzendente Abhängigkeit verknüpft."[58] Je mehr der Mensch Gott liebt, um so freier wird er. "Die menschliche, irdische Liebe, in der wir schöpferisch werden, ist ein Symbol dieser Liebe zum Schöpfer. Jeder irdisch Liebende fühlt sich frei und doch selig gebunden."[59]

Die Liebe zu Gott und das Befreitwerden durch Gott gehören nicht nur eng zusammen, sie sind in der Wirklichkeit identisch. "Darum ist die Liebe die Wurzel, das Ziel, die befeuernde Kraft wie die innere Wesensform jeder guten Handlung und der innere Grund ihrer Freiheit."[60] Alle Kämpfe und alle Bemühungen um die Befreiung ohne diese Liebe wären schließlich vergeblich.

---

56 W.J.Revers, a.a.O., S.217.
57 K.Rahner, Theologie der Freiheit, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.VI, S.225.
58 K.Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947, S.989.
59 S.von Radecki, Über die Freiheit, Köln 1950, S.16.
60 G.Siewerth, Die Freiheit und das Gute, Freiburg 1959, S.81.

Die Einsicht, daß Liebe und Freiheit nur zusammen bestehen und wachsen können, ist durch die Jahrhunderte in der Christenheit nie ganz verloren gegangen. Dieser innere Zusammenhang ist von grundlegender Bedeutung für die Lehre des Neuen Testamentes von der Freiheit der Kinder Gottes. "Daß die Freiheit Liebe ist und die Liebe Freiheit, das ist auch der nur aus der eschatologischen Situation zu verstehende Sinn des bekannten Wortes des heiligen Augustinus: 'Dilige, et quod vis fac' - 'Liebe, und dann tu, was du willst'."[61]

Weil Liebe und Freiheit in ihrer tiefsten Wurzel eins sind, deswegen kann Gott, der die Liebe ist, auch die Freiheit selbst genannt werden. Je mehr der Mensch durch die Gemeinschaft mit Gott teilhat an der göttlichen Liebe, um so mehr bekommt er so auch Anteil an der göttlichen Freiheit. Wie der Mensch ohne Gott nicht leben und lieben kann, so kann er auch ohne Gott nicht frei sein. "Gott, der die Freiheit selbst ist, macht den unfreien Menschen frei: in Christus."[62] Das ist eine kurze Zusammenfassung dessen, was die christliche Frohbotschaft besagt.

Christlichem Verständnis entsprechend kulminiert daher alle Gewissensbildung in wachsender Liebe. Gewissensbildung kann so verstanden werden als wachsende Befähigung zur Liebe und damit auch zur Freiheit. Gewissensbildung kann nur in der Freiheit gedeihen, in der die immer größere Liebe und Freiheit Gottes angenommen und gelebt wird. Durch jede echte Gewissensbildung wächst der Mensch in der Freiheit. So können wir mit E.v.Hippel die entscheidende Bedeutung der Gottesliebe für das Zusammenleben der Menschen in Freiheit betonen und erklären: "Der Eckstein aller Ordnung aber ist die schenkende Liebe Gottes zum Menschen und die dankbare Liebe des Menschen zu Gott. Und hierauf beruht auch alle Freiheit. Mit Recht sagt daher Angelus Silesius: 'Wer Freiheit liebt, liebt Gott'."[63]

---

61 H.R.Schlette, Der Anspruch der Freiheit, München 1963, S.66. Das Augustinuszitat findet sich: Augustinus, In epistolam Joannis ad Parthos VII, 4,8. PL 35,2033.
62 H.Küng, Freiheit in der Welt, 3.Aufl. Einsiedeln 1966, S.34.
63 E.von Hippel, Freiheit und Ordnung, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.28.

5) Befreiung in der Gemeinschaft

Menschliche Freiheit, die immer wieder von innen her durch Mißbrauch und Sinnentleerung bedroht wird, kann nicht bestehen und wachsen ohne Gewissensbildung. Ohne Besinnung auf den Urgrund der menschlichen Person, ohne Änderung der Gesinnung zum Besseren hin wären alle äußeren Veränderungen vergeblich; denn äußere Veränderungen allein befreien nicht den Menschen, wenn und insoweit er innerlich unfrei ist.

Durch echte Gewissensbildung erst wächst der Mensch in der unbedingten Wahrheitsliebe und in der radikalen Entschiedenheit für das Gute. So wächst er über sich hinaus in die Gemeinschaft mit dem Ursprung aller Wahrheit und alles Guten, der zugleich der Ursprung und das letzte Ziel jeglicher Freiheit ist. In der religiösen Sprache wird dieser erste Ursprung und dieses letzte Ziel Gott genannt.

Menschliche Freiheit gründet demnach nicht nur in Gott, sie kann auch nur in der Gemeinschaft mit Gott wachsen, während umgekehrt echte menschliche Freiheit Gemeinschaft mit Gott und seiner göttlichen Freiheit bedeutet, auch wenn sich der Mensch dessen in seinen Theorien nicht reflex bewußt wird. Wer seiner ehrlichen Überzeugung entsprechend gewissen-haft lebt, der lebt auch in der Gemeinschaft mit Gott, seinem Leben und seiner Freiheit, selbst dann, wenn er sich theoretisch als Atheist versteht.

Darüber sind sich wohl alle überzeugten Christen einig, daß der Mensch nur durch die Gemeinschaft mit Gott, dem Ursprung und dem letzten Ziel seines Lebens, in der Freiheit wachsen kann. "Hat der Mensch Anteil an der Freiheit, und das heißt im Grunde: hat er Anteil an Gott selbst - denn die Rede von Gottes Freiheit ist zweifellos eine symbolische Rede, Gott 'hat' nicht Freiheit, als eine 'Eigenschaft', Gott ist die Freiheit - dann hat er damit zugleich Anteil am Leben."[1]

Gottes Wille, dem der Mensch in den verschiedensten Situationen in seinem Gewissen begegnet, ist letztlich immer Heilswille. "Was Gott dem Menschen gebietet, bewirkt dessen wahre Freiheit, sein Heil, seine Seligkeit."[2] In seinem Gewissen begegnet der

1 K.Niederwimmer, Der Begriff der Freiheit im Neuen Testament, Berlin 1966, S.148.
2 E.Seifert, Religiöse Erwachsenenbildung, in: Hochland Jg.56 (1963/64) S.410.

Mensch dem unbedingten Anspruch Gottes, der den Menschen liebt und als Antwort vom Menschen geliebt sein will.

Durch die Liebe zu Gott "bindet" sich der Mensch in Freiheit an Gott und wächst dadurch in der Freiheit. "Unsere Freiheit gegenüber der Welt reicht gerade so weit, wie unsere Bindung an Gott reicht. Wo unsere Bindung an Gott aufhört, dort hört auch unsere Freiheit gegenüber der Welt auf, dort verfallen wir sofort wieder der Welt und werden unfrei."[3]

Die Antwort auf den Liebesanruf Gottes ist frei. "Nur durch die Freiheit hindurch und auf keinem anderen Wege erfährt der Mensch, wie er sich in der Freiheit von dem transzendenten Sein geschenkt wird. Nur in der Freiheit erfährt er die Liebe Gottes als den tragenden Grund seiner Existenz. Gott hat gewollt, daß wir durch Freiheit den Weg zu ihm finden."[4] Die Antwort auf den unbedingten Anspruch Gottes ist nie erzwungen. Begegnet der Mensch einem unbedingten Anspruch, der seine Freiheit zunichte macht, so begegnet er einem Götzen.

In seinem Gewissen begegnet der Mensch Gott immer im Medium der Freiheit. Christlichem Verständnis entsprechend ist dieses Medium der Freiheit der Heilige Geist, dessen Wirksamkeit gewiß nicht auf die Räume der religiösen Gemeinschaften beschränkt werden kann. "Im heiligen Geist wird mir die Freiheit Christi vermittelt, sie wird mir angeeignet. Im heiligen Geist wird die Freiheit Christi meine Freiheit. Für das - paradoxe - Verhältnis, daß Christi Freiheit meine Freiheit ist, verwendet das Neue Testament das Wort pneuma."[5]

Aus christlicher Perspektive kann man sagen: es gibt nicht nur Bindungen, welche die menschliche Freiheit einengen oder beschränken. "Oder anders ausgedrückt: die primäre Erkenntnis ist die, einzusehen, daß es echte Freiheit nur in der Bindung gibt. Es gilt den Versuch, diejenigen Bindungen wieder zu finden, die wir als die uns befreienden erfassen und bejahen."[6]

---

3 H.Zahrnt, Libertas christiana, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von Ulrich Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.104.
4 K.B.Ritter, Die autonome Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, Vorträge und Gespräche der Jahrestagung der Abendländischen Akademie 1953, München 1953, S.74.
5 K.Niederwimmer, a.a.O., S.178.
6 R.Bultmann, Die Bedeutung des Gedankens der Freiheit für die abendländische Kultur, in: R.Bultmann, Glauben und Verstehen Bd.II, 4.Aufl. Tübingen 1965, S.290.

Christliches Freiheitsverständnis mündet in der Einsicht, die J.G.Ziegler zusammenfassend wie folgt formuliert: "Gesetz der Liebe, Gesetz der Freiheit, Gesetz der Gesinnung sind miteinander korrespondierende Begriffe."[7] Ohne Liebe, die ihren Ursprung letztlich in Gott hat, und ohne Gemeinschaft mit Gott, die in den richtigen Gewissensentscheidungen eines jeden Menschen vollzogen wird, gibt es keine menschliche Freiheit. In der totalen Isolation von seinem letzten Ursprung und seinem letzten Ziel wäre der Mensch unfrei und tot. In diese Isolation Gott gegenüber kann der Mensch jedoch endgültig nur durch radikalen Mißbrauch seiner Freiheit kommen, und einen solchen radikalen Mißbrauch der Freiheit, der zum ewigen Tode führt, nennt daher die katholische Theologie auch Todsünde.

Von der Liebe als der gemeinschaftsbegründenden Beziehung des Menschen zu Gott, von der Liebe, die den Menschen befreit, von dieser Liebe zu Gott sollte der Christ nicht sprechen, ohne zugleich zu bedenken: "Die ursprüngliche Beziehung zu Gott ist - Nächstenliebe."[8] Weil Gottes- und Nächstenliebe nicht auseinandergerissen werden können, weil man nicht das eine ohne das andere tun kann, weil die Gottesliebe sich in der Nächstenliebe realisiert und konkretisiert, deswegen konkretisiert und realisiert sich die menschliche Befreiung auch immer nur in der Liebe zum Mitmenschen, in der Nächstenliebe.

Damit menschliche Freiheit hier auf Erden geweckt wird, muß der junge Mensch zunächst einmal echte Nächstenliebe erfahren. Die so geweckte Freiheit kann aber nur wachsen, wenn der Mensch selbst Nächstenliebe übt. "Indem der Mensch sich in der Liebe verläßt, kommt er erst voll zu sich selbst, sich sterbend fühlt er sein ganzes Leben aufquellen, und je mehr er sich verschenkt, desto mehr regt sich Verschenkbares in ihm. In diesem Paradox wird die höchste menschliche Freiheit Wirklichkeit."[9]

In der echten Liebe wird jedoch Gemeinschaft konstituiert, so daß Freiheit und Gemeinschaft sich wechselseitig bedingen. "Mit Recht hat also die christliche Soziallehre seit jeher gesagt, daß

---

7 J.G.Ziegler, Vom Gesetz zum Gewissen, Freiburg i.Br.1968, S.106.

8 K.Rahner, Theologie der Freiheit, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.VI, Einsiedeln 1965, S.229.

9 R.Egenter, Von der Freiheit der Kinder Gottes, 2.Aufl. Freiburg 1949, S.254.

Freiheit ohne Gemeinschaft und Gemeinschaft ohne Freiheit das Menschsein des Menschen zerstören, weil Freiheit und Gemeinschaft sich gegenseitig konstituieren."[10] Nur in der Gemeinschaft echter Liebe wird der Mensch frei, in der Isolation dagegen kann der Mensch nicht leben und seine Freiheit geht in der Vereinzelung zugrunde. "Man wird nicht frei als Einzelner, sondern nur als Person im Zusammenhang mit anderen Personen."[11]

Alle Menschen wollen frei sein und in der Freiheit wachsen. Wenn der Mensch jedoch seine Freiheit in der Isolierung sucht, dann wird er nicht freier, sondern er verliert auch noch die Freiheit, die er schon hatte. "Der einzelne, der nicht ein Individuum, eine in sich isolierte Persönlichkeit, sondern eine auf die Gesellschaft (Polis) hingeordnete Existenz ist, erreicht erst in der Gemeinschaft, in der Begegnung mit dem anderen seine eigene Freiheit, der gegenüber die angebliche Freiheit des Individualismus als törichte Isolation und knechtische Bindung an das Ich erscheint."[12]

Wenn wir die individualistisch interpretierte Freiheit mit dem mißverständlichen Ausdruck "Autonomie" identifizieren, dann können wir mit J.-Y.Calvez sagen: "Solange man Freiheit bloß als freien Willen und Autonomie versteht, wird man in einem nie endenden Konflikt zwischen Freiheit und Gesellschaft, sozialen Einflüssen und Kräften verfangen sein. Dies hat sich schon seit langem im liberalen Denken gezeigt, in den dramatischen Spannungen zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft."[13] Freiheit bedeutet eben mehr: Leben in der Liebe und aktive Liebesfähigkeit.

Der religiöse Individualismus ist die Wurzel des politischen Individualismus und des Kapitalismus. Die weltgeschichtliche Rolle dieses verhängnisvollen Individualismus charakterisiert der protestantische Theologe H.Asmussen wie folgt: "Die autonome Freiheit ist der Vater aller derer, welche sich zusammengerottet haben, um der Freiheit überhaupt den Garaus zu machen. Man denke sich die Weltgeschichte bewegt von einem genialen Intellekt, der

---

10 H.-D.Wendland, Der Mensch in der Gemeinschaft, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.44.

11 R.König, Freiheit und Selbstentfremdung in soziologischer Sicht, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.40.

12 H.R.Schlette, Der Anspruch der Freiheit, München 1963, S.77.

13 J.-Y.Calvez, Möglichkeiten der Freiheit in der Gesellschaft von morgen, in: Stimmen der Zeit Bd.176 (1965) S.676.

es darauf abgesehen hat, die Freiheit zu vernichten - was könnte ein solcher Intellekt Klügeres tun, als zuerst und zumeist das Leben des Glaubens zu privatisieren?! Was könnte Schlaueres geschehen, als zunächst im Namen der Freiheit die Adern abzubinden, welche das Herz der Freiheit - die Freiheit, zu der uns Christus befreit hat - mit allen Gliedern verbinden, um auch sie frei werden zu lassen?! Aber so ist die Geschichte ja tatsächlich verlaufen."[14]

Aber nicht nur die Freiheit kann falsch verstanden und mißbraucht werden, etwas Ähnliches gilt auch für die Gemeinschaft und die personale Einheit. Alle Menschen sehnen sich nach Einheit und personaler Gemeinschaft. Wenn der Mensch jedoch diese Einheit sucht und verwirklichen will, indem er die Freiheit ausschaltet oder überspielt - sei es die eigene oder die der anderen - und gewaltsam Einheit realisieren möchte, so kommt er höchstens zu einer uniformierenden Einheit der Masse, die nichts mit echter personaler Gemeinschaft zu tun hat. Schon bestehende personale Gemeinschaft wird dadurch zerstört. "Jede Einheit, welche die Freiheit mißachtet, ist eine Einheit, die dem Wesen vernunftbegabter, freier und verantwortlicher Menschen widerspricht; es ist eine Einheit von Maschinen und Sklaven."[15]

Freiheit und personale Gemeinschaft wachsen nur korrelativ. Man kann nicht das eine vernachlässigen, ohne dadurch auch das andere von der Wurzel her zu gefährden. "In gewissem Sinne läßt sich ein Großteil der heutigen Menschheitsprobleme darauf zurückführen," so erklärt A.Bea, "daß es in der Praxis des Alltags erhebliche Schwierigkeiten bereitet, diese beiden Strebungen nach Einheit und Freiheit miteinander in Einklang zu bringen, ohne die eine zu verletzen oder die andere zu opfern."[16] Falsch verstandene Freiheit gefährdet in der Praxis des Alltags immer wieder die Einheit, und falsch verstandene Einheit bedroht im Alltag des menschlichen Zusammenlebens die Freiheit.

Wenn gerade von katholischen Theologen in neuerer Zeit die Bedeutung der Freiheit so stark hervorgehoben wird, dann handelt es sich ganz gewiß nicht um eine Verweltlichung des Christentums im

14 H.Asmussen, Die Wiedergeburt der Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, Vorträge und Gespräche der Jahrestagung der Abendländischen Akademie 1953, München 1953, S.116.
15 A.Bea, Einheit in Freiheit, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1964/65, S.7.
16 Ders., a.a.O., S.8.

Sinne einer Entchristlichung oder als Anpassung an einen unchristlichen Liberalismus, der die menschliche Freiheit individualistisch mißdeutet. Mit Recht erklärt dazu K.Rahner: "Die hochkomplizierte Gesellschaft der Zukunft wird zweifellos Bindungen erzwingen, denen gegenüber das Pathos eines individualistischen Liberalismus anachronistisch wirken wird. Wir Christen, die wir einen Personalismus, aber keinen libertinistischen Individualismus vertreten, haben keinen Grund, jetzt verspätet, damit wir auch noch modern werden, uns für einen solchen Individualismus zu begeistern."[17]

Mehr als sonst irgendwo in der Welt wurde im Abendland die persönliche Freiheit entdeckt und in den Vordergrund gerückt; aber H.Scheurich sieht die Geschichte des Abendlandes doch zu einseitig, wenn er schreibt: "Der abendländische Mensch war allein bestrebt, seine persönliche Freiheit zu erhalten und zu mehren, dem Morgenländer dagegen ging es vor allem um die Erhaltung und Förderung der Gemeinschaft. Die grundverschiedenen geistigen Einstellungen, die daraus entspringen, sind die wissenschaftliche und die ethische Geisteshaltung. Erst ihre Gemeinsamkeit stellt die vollkommene Freiheit dar."[18]

War es nicht gerade die katholische Kirche des Abendlandes, die prinzipiell zwar beides, Einheit und Freiheit, erhalten und fördern wollte, die in der Praxis dann aber doch viel zu einseitig die Einheit betonte und die mitmenschliche Freiheit in der Kirche vernachlässigte? - W.J.Revers erinnert vor allem an die Vernachlässigung und Unterdrückung der persönlichen Freiheit zugunsten einer falsch verstandenen Einheit in der katholischen Kirche des Abendlandes, indem er bitter bemerkt: "Die Geschichte der Kirche kann das Dilemma nicht leugnen, daß die Freiheitsordnung Christi in der Geschichte Desiderat geblieben ist. Dieses Dilemma, genau dieses, zeigt Dostojewski in seinem Roman 'Die Brüder Karamasow', in dem berühmten Großinquisitordialog."[19] In der Geschichte des Abendlandes gab es beides sehr reichlich: Die Bedrohung der Freiheit durch falsch verstandene Einheit und die Gefährdung der Einheit durch unechte Freiheit.

---

17 K.Rahner, Ursprünge der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker, Über die Freiheit, Stuttgart/Berlin 1965, S.42.
18 H.Scheurich, Bindung und Selbstverantwortung. Von den zwei Seiten menschlicher Freiheit, Stuttgart 1946, S.31.
19 W.J.Revers, Manipulierbarkeit und Freiheit, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.211.

Der Vorwurf, in der Praxis der katholischen Kirche des Abendlandes sei die persönliche Freiheit der Gläubigen zu kurz gekommen, wird gewiß nicht nur von den Feinden dieser Kirche erhoben. "Das war ja in der nun zu Ende gehenden Zeit die Furcht vieler zur Mündigkeit gelangten Menschen, daß die Kirche kein Ort der Freiheit sei und man sich gegen sie stellen müsse, wenn man sein Selbst bewahren wolle."[20]

Dieser Mangel an persönlicher Freiheit in der Kirche war aber nicht nur ein Fehler in der Vergangenheit. Auch heute noch wird gewöhnlich in den Idealvorstellungen über die katholische Kirche vor allem an die Einheit gedacht, und die persönliche Freiheit bleibt nicht selten so sehr im Schatten einer falsch verstandenen Einheit, daß R.Egenter als Ordinarius für katholische Moraltheologie in München noch vor wenigen Jahren meinte: "Sicher ist jedenfalls, es fehlt an einer überzeugenden katholischen Christenfreiheit."[21] Das schließt nicht aus, daß seit dem II.Vatikanischen Konzil auch die echte Einheit in der Kirche direkt bedroht und in eine Krise hineingeraten ist.

Einheit und Freiheit in der Kirche können eben nicht rein statisch verstanden werden. "Wie andere Institutionen, so kann auch die Kirche wachsen und sich entwickeln. Und in ihrem Wachstum und in ihrer Entwicklung wächst und entwickelt sich auch ihre Einheit. Es ist eine Einheit, die nicht durch Gewalt und Furcht erzwungen ist; und deshalb ist es auch vor allem eine Einheit der Liebe, die nach dem Willen Christi der Welt zeigen soll, daß die Einheit unter Glaubenden nicht einer aufgezwungenen Gleichschaltung bedarf, daß sie ihre Freiheit nicht herabmindert, sondern wachsen läßt, daß sie ihre Würde als Menschen nicht erniedrigt, sondern erhöht."[22]

Kirchliche Einheit, soweit sie nicht von der Liebe beseelt wird, hat keinen Bestand. Kirchliche Einheit, soweit sie durch Gewalt und Angst zusammengehalten wird, muß wieder zerfallen, weil nur die in der Freiheit gründende Einheit echt ist. Diese Einheit in der Kirche muß immer wieder neu gesucht und vollzogen werden. Aber auch die "Freiheit in der Kirche muß immer wieder

---

20 J.Thomé, Der mündige Christ. Katholische Kirche auf dem Wege der Reifung, Frankfurt/M. 1949, S.123.
21 R.Egenter, Christliche Freiheit - grundsätzlich und konkret, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.125.
22 A.Bea, a.a.O., S.100/101.

neu errungen werden. Das ist ebenso wichtig wie schwierig. Die Verwirklichung der Freiheit in der Kirche ist eine entscheidend wichtige Aufgabe: Wie soll die Kirche mit ihrer Botschaft der Freiheit vor den Menschen glaubwürdig sein, wenn sie sich nicht selbst wahrhaft als ein Raum der Freiheit erweist?"[23]

Die Kirche als Raum der Freiheit wird nicht so sehr von außen, sondern vielmehr von innen her durch Mißbrauch bedroht, durch ein Verhalten und Tun nämlich, daß nicht vom Geiste Jesu Christi, dem Geist der Liebe, sondern von dem engherzigen Geist der Verängstigung bestimmt wird und erneut seelische Verängstigung und Unfreiheit zeugt. Aber auch die Sünde des egoistischen Mißbrauchs der "religiösen Macht" bzw. der kirchlichen Autorität hat es sicher nicht nur in der Vergangenheit gegeben.

Darüber sind sich die Christen heute wohl einig, daß in der Kirche Mißbrauch religiöser Autorität eine besonders verheerende Gefahr für die Freiheit und Einheit der Kirche bedeutet. Direkt wird dadurch die Freiheit zutiefst getroffen, indirekt aber auch die Einheit; denn sie wurzelt in der Freiheit. Dieser Mißbrauch religiöser Autorität verwundet die Kirche radikaler als alle Schläge von Außenstehenden. "Alle physische Gewalt reicht nur bis zum Vorraum der Seele; den Schlüssel zum innersten Heiligtum des Menschen hat nur die Religion. Der irdische Zwang wirkt unmittelbar nur auf den Körper und erst von da durch seelische Verängstigung mittelbar auf den Geist... Der Inhaber der religiösen Macht aber kann unmittelbar das Letzte und Tiefste im Menschen unter Druck setzen; ein Mißbrauch von dieser Seite muß daher viel zerstörendere Folgen haben."[24]

Nicht so sehr in der Lehre und in der Theorie, sondern in der religiösen Praxis zeigt sich da ein Mangel an überzeugender Freiheit. In der Theorie und in ihrem eigentlichen Wesen soll die Kirche sein und ist sie auch eine Vorkämpferin der Freiheit. "Die Kirche ist ein in der Welt unerläßlicher Hort der Freiheit; sie lehrt, lebt und verteidigt die Würde und damit die Unantastbarkeit des Einzelmenschen: seine Personhaftigkeit, seine ewige Bestimmung, seine Freiheit."[25]

---

23 H.Küng, Kirche in Freiheit, 2.Aufl. Einsiedeln 1965, S.23.
24 A.Adam, Die Tugend der Freiheit, Nürnberg 1947, S.70.
25 K.Rahner, Würde und Freiheit des Menschen, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.II, Einsiedeln 1955, S.272.

Die Glaubwürdigkeit der Kirche als Hort und Vorkämpferin der Freiheit hängt entscheidend davon ab, wie viel an Freiheit und Mitverantwortung aller in dieser Kirche verwirklicht wird und sichtbar wird. Was L.Schulte von der Freiheit im demokratischen Staat sagt, das gilt auch für die Freiheit in der Kirche: "Man sollte der Belebung des Freiheitsbewußtseins durch tiefsinnige Erklärungen über das Wesen der Freiheit nicht zuviel zutrauen. Wichtiger und entscheidender ist die Einübung der Demokratie. Einüben heißt jedoch mehr als das theoretische Durchspielen der oft verzwickten Spielregeln des Parlamentarismus wie in einem Rundfunk- oder Fernsehquiz. Es bedeutet vielmehr das Erlebnis der Ausübung staatsbürgerlicher Verantwortung in der Öffentlichkeit und den persönlichen Nachvollzug dieser Verantwortung."[26]

Die theoretische Klärung des Freiheitsverständnisses und der Mitverantwortung aller in der Kirche ist gewiß von großer Bedeutung; aber noch wichtiger ist - auch für die religiöse Erwachsenenbildung - das Einüben der Mitverantwortung aller und das Zeugnis der Freiheit. Dieses Zeugnis christlicher Freiheit ist zugleich ein Zeugnis christlicher Einheit in Freiheit, es ist ein Zeugnis für die befreiende Gemeinschaft der Liebe. Zu diesem Zeugnis sind die Christen von Christus selbst beauftragt: "Ein neues Gesetz gebe ich euch, das Gesetz der Liebe. Liebet einander, wie ich euch geliebt habe! Wenn ihr einander liebt, dann werden alle erkennen, daß ihr meine Jünger seid."[27] Dieses Gesetz der Liebe ist das letztlich allein gültige Gesetz der Einheit in Freiheit.

Die befreiende Liebe, von der wir Christen Zeugnis geben sollen, das ist jedoch nicht irgendeine Gefühlsduselei oder ein selbstgefälliges Mittel zur eigenen Vervollkommnung, sondern tatkräftige Liebe. Diese Liebe ist nur echt, wenn sie auf die Befreiung des Mitmenschen ausgerichtet ist. Echte Nächstenliebe ignoriert nicht die Not und Unfreiheit des Mitmenschen. Das ist Aufgabe des einzelnen Christen und der ganzen Kirche: "Die Kirche, die das Evangelium Jesu verkündet, soll also den Menschen die Freiheit, die wahre Freiheit bringen."[28]

---

26 L.Schulte, Dynamik der freien Welt, Osnabrück 1961, S.38.
27 Jo 13,34/5.
28 H.Küng, Kirche in Freiheit, 2.Aufl. Einsiedeln 1965, S.16.

Die befreiende christliche Nächstenliebe ignoriert weder die materielle noch die geistige Not und Unfreiheit des Mitmenschen. Sie sucht nicht egoistisch sich selbst und die eigene Freiheit, sondern den Nächsten, um ihn möglichst effektiv und total zu befreien. Deshalb können wir mit K.Rahner sagen: "Wir Christen müßten die ersten sein, die die Freiheit des anderen als unsere eigene Sache empfinden, müßten ebenso empfindlich sein gegenüber der Bedrohung der Freiheit anderer wie gegen die Gefahr für die eigene."[29]

Da in dem Abschnitt "Von der Intoleranz zur Religionsfreiheit" bereits zur Sprache kam, wie der Christ sich Andersgläubigen gegenüber verhalten sollte, die nicht zu seiner religiösen Gemeinschaft gehören, soll hier noch einiges gesagt werden über die Toleranz und die befreiende Kraft der Liebe innerhalb der Kirche. Ganz allgemein gilt: "Christliche Freiheit ist Freiheit, die die Freiheit des anderen freigibt, somit tolerant ist und den offenen Dialog mit allen sucht."[30] Das kann jedoch nicht bedeuten, daß in der Kirche und im Namen der Kirche rein willkürlich alles getan werden darf.

Niemand darf gezwungen werden, irgendeiner religiös-weltanschaulichen Gemeinschaft anzugehören; aber wenn er sich frei für eine solche Gemeinschaft entscheidet oder in einer solchen freien Gemeinschaft bleiben will, dann muß er auch die Freiheitsordnung dieser Gemeinschaft akzeptieren. Er muß diese Freiheitsordnung auch da akzeptieren, wo sie für ihn als Rechtsordnung unangenehm wird. Um eine Verbesserung dieser Rechtsordnung mag er sich dann bemühen, wenn er zunächst einmal das Gute, das Gerechte und Befreiende dieser Ordnung akzeptiert hat. Ohne eine solche Ordnung kann weder eine politische noch eine religiöse Gemeinschaft auf die Dauer bestehen.

Niemand darf daran gehindert werden - auch nicht durch sublime Mittel seelischer Verängstigung - oder Schwierigkeiten bekommen, wenn er aus der Kirche austreten will. "Die Kirche gründet, verstanden als gesellschaftliche Größe, rein auf dem freien Glauben ihrer Mitglieder."[31] Der mündige Mensch ist dafür verantwortlich, ob er zur Kirche gehört.

---

29 K.Rahner, Gnade als Freiheit, Freiburg i.Br. 1968, S.81.
30 Ders., a.a.O., S.79.
31 Ders., Demokratie in der Kirche? in: Stimmen der Zeit Bd.182 (1968) S.2.

Aber auch umgekehrt gilt: Eine Gemeinschaft, die durch freie Zustimmung ihrer Mitglieder zustande kommt, muß die Möglichkeit haben, rechtskräftig zu erklären, wer zu ihr gehört und wer nicht. Diese rechtsgültige Zugehörigkeit zur Kirche kann zwar nie gegen die freie Entscheidung des Betreffenden zustande kommen, wohl aber der rechtsgültige Ausschluß. "Ein solches Recht des Ausschlusses eines Mitglieds aus einer solchen Gemeinschaft muß einer Gesellschaft, die durch freie Zustimmung ihrer Mitglieder konstitutiert wird, selbstverständlich zugebilligt werden."[32]

Ohne die Möglichkeit eines solchen Ausschlusses kann überhaupt gar keine Gemeinschaft, die durch freie Zustimmung ihrer Mitglieder zustande kommt, dauerhaft bestehen. Ein solcher Auschluß darf selbstverständlich nicht willkürlich geschehen, sondern nur im Einklang mit dem in der betreffenden Gemeinschaft geltenden Recht, das wiederum nicht im Widerspruch stehen darf zu den allgemeinen Menschenrechten. Keine Gemeinschaft kann Freiheit auf die Dauer gewähren ohne Gesetz und Recht. Das gilt auch für die Kirche. "Indem das Gesetz die Freiheit beschränkt, schützt es sie also zugleich. Nur im Gehege der Gesetze ist Freiheit unter den Menschen möglich und sicher."[33]

Was für jede echte menschliche Gemeinschaft gilt, zu der viele Menschen gehören und die Bestand haben soll, das gilt auch für die Kirche: Freiheit und Ordnung gehören zusammen, sie erfordern einander. Das eine ohne das andere wäre unecht. "Wie keine echte Ordnung in der Kirche ohne Freiheit, so keine echte Freiheit in der Kirche ohne Ordnung!... Beides, Freiheit in der Ordnung und Ordnung in der Freiheit, macht die Kirche Christi aus."[34]

Auch dann, wenn das eine zugunsten des anderen zwar nicht geleugnet, aber doch in der Praxis vernachlässigt wird, muß sich das auf die Dauer verhängnisvoll auswirken. Was H.Asmussen ganz allgemein von der Christenheit sagt, das gilt auch von der katholischen Kirche, speziell für ihre Angst in den letzten Jahrhunderten: "Ich habe nicht den Eindruck, daß in der Lehre und der Predigt der Kirche die Freiheit die Rolle spielt, welche sie beim Apostel Paulus hat. Wohl ist es der Christenheit im Laufe der Jahrhunderte

---

32 K.Rahner, Die Freiheit theologischer Forschung in der Kirche, in: Stimmen der Zeit Bd.184 (1969) S.74.
33 K.A.Bettermann, Freiheit unter dem Gesetz, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.65.
34 H.Küng, Kirche in Freiheit, Einsiedeln 1965, S.28.

gelungen, den Menschen einzuhämmern, daß die Freiheit ein großes Gut ist. Aber es hat den Anschein, als ob die Christenheit nicht wirklich überzeugend die Freiheit gelebt hat."[35]

Die Neubesinnung auf die Auswirkungen der Erlösung und die Erneuerung der christlichen Freiheit dürfen keineswegs nur eine rein private Angelegenheit des einzelnen Gläubigen in der Kirche bleiben, sie müssen auch ihren Niederschlag und ihre Auswirkungen in der Rechtsordnung eben dieser Kirche finden. Sonst wäre diese Kirche in ihrem Bemühen um die menschliche Erlösung und Befreiung unglaubwürdig. "Wenn die Kirche künftig glaubwürdig sein will, muß ihre äußere und innere Ordnung eine Ordnung der Freiheit und der Wahrhaftigkeit sein. Sie, die von den Mächten der Welt Achtung und Würde des Menschen fordert, muß ihnen zeigen, wie die Freiheit und Würde im Rahmen einer Rechtsordnung geachtet und gesichert werden kann."[36]

Jede Erneuerung der kirchlichen Rechtsordnung muß also auch dem Ziele dienen, daß mehr Freiheit - nicht zuletzt schöpferische Freiheit im Bereich des Religiösen - und Mitverantwortung in der Kirche möglich wird. Eine Kirche, die Befreiung predigt, sollte durch ihr Leben möglichst viel Freiheit bezeugen; denn nur so kann sie glaubwürdig sein. Als Institution muß diese Kirche eine Rechtsordnung anstreben, die auch für Außenstehende als echte "Verfassung für die Freiheit" erkennbar ist. Eine solche Rechtsordnung und ein solches Verfassungsgesetz haben "unter Berücksichtigung der gegebenen Umstände und möglichen Voraussetzungen formal dafür zu sorgen, daß die Gerechtigkeit und die Freiheit des Menschen in bestmöglicher Weise verwirklicht werden können. Die Verfassung der Kirche Christi muß Raum bieten für die Verwirklichung der Freiheit des Christen."[37]

Die Kirche versteht sich selbst und damit auch die Fundamente ihrer Verfassung als von Gott in Jesus Christus begründet und in dem Sinne als überzeitlich, daß keine Zeit sie vernichten kann, daß sie vielmehr die Generationen bis zum Ende der Zeiten überdauern wird. Zu diesen Fundamenten der Kirche, die höchstens überlagert und verschüttet, aber nicht zerstört werden können,

35 H.Asmussen, Die Wiedergeburt der Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, Vorträge und Gespräche der Jahrestagung der Abendländischen Akademie 1953, München 1953, S.115.
36 J.Neumann, Eine Verfassung für die Freiheit, in: Wort und Wahrheit Jg.23 (1968) S.389.
37 Ders., a.a.O., S.399.

gehört die Hinordnung auf die Erlösung, die radikale Befreiung möglichst aller Menschen. Die katholische Kirche versteht sich selbst als sichtbares Zeichen des göttlichen Heilswillens, daß nämlich Gott das Heil aller Menschen will, daß Jesus Christus für alle Menschen heilsbedeutsam ist.

Diese Befreiung durch Christus und in Christus ist nicht ein Geschehen, das nur in der Vergangenheit oder in der Zukunft zu suchen ist, diese Befreiung geschieht in der Gegenwart und erheischt die Mitwirkung derer, die hier und jetzt befreit werden sollen. Wie nämlich Gott den Menschen erschaffen hat und ständig erhält, aber doch so, daß der Mensch erst durch sein eigenes Mitwirken und sein selbständiges Tun zur Selbstverwirklichung und zur Vollendung kommt, in ähnlicher Weise hat Christus den Menschen befreit und befreit ihn ständig, aber doch so, daß der Mensch erst durch seine eigene - von Gott geschenkte - menschliche Freiheit in der Freiheit wächst.

Wenn die Kirche sich als sichtbares Zeichen für den befreienden Heilswillen Gottes in der Gegenwart versteht, dann muß sich das in ihrem konkreten Alltag auswirken; denn nur so kann diese Befreiung allen Menschen sichtbar werden. Diese Kirche darf dann ganz gewiß nicht Außenstehende unterdrücken oder beengen wollen, sie muß vielmehr auf die Befreiung aller Menschen ausgerichtet sein und daran arbeiten. Sie muß Vorkämpferin für die Befreiung aller Menschen sein. Sie darf keineswegs die Unterdrückung der einen dulden, um die "Freiheiten" der anderen zu sichern. Sie muß effektiv die Befreiung aller Menschen als ihr ureigenstes Anliegen wollen und vorantreiben. Das aber ist recht verstandene Nächstenliebe.

In dem Maße, in dem die Mitglieder der Kirche die Liebe zum Mitmenschen nur noch mit ihren Lippen bekannten, aber nicht mehr lebten, in eben demselben Maße haben sie auch die Aufgabe der Befreiung aller Menschen vernachlässigt. Die Liebe zum Mitmenschen stiftet Gemeinschaft und befreit zugleich. Das ist ein allgemeines Seinsgesetz, das für alle religiösen Gemeinschaften gilt, nicht nur für die katholische Kirche. Die Nächstenliebe kann durch nichts ersetzt werden. Wenn die Nächstenliebe stirbt, dann zerbricht die Einheit und die Freiheit schwindet dahin. Dann kann eine solche religiöse Gemeinschaft auch nicht mehr Zeugnis ablegen, weder für die Einheit noch für die Freiheit.

Durch ihre Lehre von der Nächstenliebe haben daher auch die religiösen Gemeinschaften alle anderen menschlichen Gemeinschaften belebt und beseelt. "Immerhin haben wir im Gebot der Nächstenliebe einen in der Religion selbst enthaltenen Keim der Freiheit: daß die meisten Religionen ihrerseits den Keim vernachlässigt (wenn nicht gar betäubt oder getötet) und statt seiner Kultivierung und Pflege der Intoleranz gefördert und betrieben haben, ändert nichts an der grundlegenden Tatsache, daß die Wurzeln der Freiheit in der Religion selbst verankert sind."[38] Die Lebenskraft einer religiösen Gemeinschaft ist identisch mit ihrer Fähigkeit, sich im Geiste der Nächstenliebe zu erneuern, und nur im Geiste der Nächstenliebe kann die Freiheit gedeihen.

Würden die Wurzeln der Nächstenliebe, die im Religiösen liegen, in der Menschheit absterben, dann würde auch die menschliche Freiheit bald sterben und kein materieller Wohlstand und keine Planung könnte sie retten. Die befreiende Kraft der Nächstenliebe erweist sich jedoch nicht nur gegenüber denen, die außerhalb der eigenen Gemeinschaft stehen, sondern primär gegenüber denen, mit denen wir täglich zusammen leben, die ganz besonders auf unsere Hilfe angewiesen sind. Von dieser Nächstenliebe gilt die Verheißung Christi, daß alle Menschen seine Jünger daran erkennen werden, wenn sie einander lieben.[39]

Die Liebe zum Nächsten aber wäre unecht, wenn sie den Mitmenschen nicht zu mehr Freiheit und Mitverantwortung verhelfen will. Das gilt auch für die Freiheit in der Kirche und für die Mitverantwortung in der Kirche. Gerade in diesem ihrem ureigensten Bereich muß die Kirche die echte Freiheit, die sich nicht in der Willkür und Vereinzelung ruiniert, immer mehr verwirklichen. Die Kirche soll in ihren eigenen religiösen Gemeinschaften zeigen, wie wachsende Freiheit und wachsende Einheit im Einklang miteinander zu verwirklichen sind. "Nur dort aber, wo Recht und Gerechtigkeit 'herrschen', sind Frieden und Freiheit, die sprachlich aus derselben Wurzel stammen, gesichert."[40]

Die Nächstenliebe impliziert Recht und Gerechtigkeit, aber Recht und Gerechtigkeit ohne Nächstenliebe sind tot und töten. Recht und Gerechtigkeit erstarren, wenn sie nicht mehr von der

---

38 H.Cohn, Glaube und Glaubensfreiheit, in: Cohn/Diwald: Die Freiheit des Glaubens, Hildesheim 1967, S.120.
39 Jo 13,35.
40 J.Binkowski, Die Realisierung der Freiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.167 (1960) S.54.

Nächstenliebe belebt werden. Die Nächstenliebe zu wecken, zu hegen und zu pflegen aber ist primär eine Aufgabe der religiösen Bildungsgemeinschaften durch Gewissensbildung. Aufgabe der Politik und der politischen Bildung dagegen wird es vor allem sein, durch stetes Bemühen um mehr Recht und Gerechtigkeit den Freiheitsraum für alle Menschen zu sichern und zu erweitern. Die Freiheit selbst lebt letztlich aber immer aus der Liebe.

Nicht nur die politischen Gemeinschaften, sondern vor allem die religiösen Gemeinschaften sind daher auch für Freiheit, Frieden, Freundschaft und Freude unter den Menschen verantwortlich. Freiheit, Frieden, Freundschaft und Freude kommen auch etymologisch aus derselben Sprachwurzel, nämlich aus dem gotischen Verb für 'lieben', wie H.Grunsky nachwies. "Die Sprache würde demnach das Beisichselbstsein der Freiheit als einen frohen Friedensbereich interpretieren, in dem man unter Freunden weilt. Ein mächtiger Vierklang also aus Freiheit, Friede, Freundschaft und Freude."[41]

Die Ursprünge der Nächstenliebe und der Freiheit, die in der Religion verankert liegen, weisen auf Gott hin, den Urgrund aller Freiheit, der die Freiheit selbst ist. Menschliche Freiheit ist letztlich Geschenk Gottes, das immer wieder erneut und vertieft errungen sein will. Die Aneignung dieser von Gott geschenkten Freiheit geschieht in der Nächstenliebe, die Gemeinschaft stiftet und befreit. Das Wachsen in dieser Freiheit und in dieser echten Gemeinschaft ist eine stete Aufgabe, die niemand ohne eigene Opfer erfüllen kann. "Anders ausgedrückt: jede Gemeinschaft der Nähe ist ohne Zucht undenkbar. Der disziplinlose Mensch, der sich so gerne als outsider groß tut, ist nicht nur gemeinschaftsunfähig, sondern auch durch falsche Toleranz, die er sich selbst zubilligt, nicht imstande, sein eigenes Wesen zu formen."[42]

Im Geiste der echten Toleranz und der Nächstenliebe sind daher auch die Meinungsverschiedenheiten in der religiösen Gemeinschaft auszutragen. Keineswegs können wir mit A.Adams sagen: "Weil in der Kirche Wahrheit und Liebe herrschen, ist die Toleranz ausgeschlossen."[43] Liebe ist gewiß mehr als Toleranz, aber sie schließt

41 H.Grunsky, Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.7.
42 Ders., a.a.O., S.24.
43 A.Adams, Freie und vorgegebene Formen menschlicher Gesellung, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.212.

die Toleranz nicht aus. Liebe erst belebt die Toleranz und befreit sie von der lähmenden Gleichgültigkeit.[44] Wer aber mit F.Buri aus dem Johannes-Evangelium die Aufforderung Christi "zur härtesten Intoleranz" herausinterpretiert, "die den Andersgläubigen mit dem Teufel im Bunde sieht",[45] der wird auch leicht gegenüber dem Andersdenkenden in der eigenen Kirche echte Toleranz nur als Glaubensschwäche mißverstehen.

Der Andersdenkende in der Kirche und der Andersgläubige außerhalb der Kirche, kein Mensch darf von der echten Liebe zum Mitmenschen ausgeschlossen werden. Von einem jeden Menschen, dem wir im Geiste der Nächstenliebe begegnen, dürfen wir hoffen, daß er seinem Gewissen entsprechend lebt und damit auch - in christlicher Terminologie ausgedrückt - in der göttlichen Gnade dem ewigen Leben entgegengeht, auch wenn er thematisch nichts von Gott und seiner alle Menschen befreienden Gnade weiß.

Es gibt nicht nur eine Vielfalt der Religionen und Konfessionen, sondern auch eine Pluralität der religiösen Überzeugungen und Lebensweisen in ein und derselben Kirche. Je tiefer die Einheit, um so größer kann auch die Vielfalt innerhalb dieser einen Kirche sein, deren Einheit von demselben Hl.Geist garantiert wird, der die Verschiedenheiten der Gnadengaben in der Kirche bewirkt.[46]

Der Versuch, durch rein "weltliche" Mittel das Wachstum der Kirche, die Einheit oder die "eigene Freiheit" zu verwirklichen, wird bis zum Ende der Zeiten die Kirche Christi belasten. Immer wieder wird sich daher diese Kirche in Christus erneuern müssen, in ihm, der dieser Versuchung nicht erlag.[47]

Aber es gibt nicht nur Sünden, sondern auch Dummheiten in der Kirche. "Es passieren zweifellos in den Kirchen Dummheiten, in denen der Wille zur Ordnung und zur eigenen Freiheit Mittel ergreift, die geeignet sind, unseren Respekt vor der Freiheit des anderen unglaubwürdig erscheinen zu lassen, oder die den Eindruck machen, wir seien nur dort für Freiheit, wo wir die Macht nicht haben, die Freiheit nur für uns gelten zu lassen."[48]

---

44 Leider wird von manchen Autoren religiöse Gleichgültigkeit mit religiöser Toleranz verwechselt.

45 F.Buri, Die Wahrheit wird euch frei machen, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.237.

46 Vgl. dazu 1 Kor 12,1-31.

47 Vgl. dazu Mt 4,1-11.

48 K.Rahner, Ursprünge der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker, Über die Freiheit, Stuttgart/Berlin 1965, S.47.

6) Autorität der Freiheit im Wandel

Wer über die Freiheit in der Kirche und in der religiösen Erwachsenenbildung reflektiert, der wird auch auf die Frage nach der Autorität und dem kirchlichen Gehorsam aufmerksam. Viele Menschen heute sehen in dem energischen Bemühen um die Befreiung und die Mündigkeit aller Menschen einen Abbruch der Autorität und einen Gehorsamsschwund. Dabei ist es zunächst zweitrangig, ob sie diesen Abbruch der Autorität und den damit zusammenhängenden Gehorsamsschwund bedauern oder enthusiastisch begrüßen.

Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr primär die Frage, ob das weitverbreitete Vorurteil, menschliche Autorität und menschliche Freiheit seien nur alternativ zu verstehen, richtig ist. Oder anders ausgedrückt: steht der kirchliche Gehorsam im Widerspruch zu der Freiheit des Menschen und zur Freiheit in der Kirche? Ist der Mensch um so freier, je weniger er gehorcht? Ist Gehorsam ein Zeichen mangelnder Freiheit? Was besagt Autorität und kirchlicher Gehorsam, und wie stehen sie zur menschlichen Freiheit?

Ist der offensichtliche "Gehorsamsschwund" in und außerhalb der Kirche nicht vielleicht primär eine Folge von Autoritätsmißbrauch und falsch verstandener Autorität? Wandelt sich das Autoritätsverständnis, und welche Bedeutung hat der echte kirchliche Gehorsam heute für das Wachsen in der Freiheit? Um diese Fragen beantworten zu können, müssen wir uns zunächst auf die Autoritätsvorstellung besinnen, die vor allem durch die Romanisierung der biblischen Gehorsamsauffassung zustande kam.

Das Wort Autorität ist nicht jüdischen, sondern lateinischen Ursprungs. Ihm liegt als Stammwort das Verb "augere" zugrunde = wachsen machen, mehren, fördern, vergrößeren, erhöhen verherrlichen. Als "auctor" wird im Lateinischen nicht nur der Urheber und der Gründer von etwas bezeichnet, sondern auch der Erneuerer, der Gewährsmann und der Leiter. Autorität besagt demnach das - ursprünglich aus der Urheberschaft stammende - Ansehen, die maßgebliche Persönlichkeit, die verpflichtende Vollmacht. Aufgabe des Autoritätsträgers in einer Gemeinschaft ist es, das Gedeihen, die Einheit und die Freiheit derer zu schützen und zu

fördern, für die er Autorität ist. Autorität darf also nicht mit egoistischer Willkür verwechselt werden. Ursprünglich echte Autorität kann aber durch egoistische Willkür mißbraucht und eventuell sogar zerstört werden.

Eine Autorität im Erkenntnisbereich hat dafür zu sorgen, daß in der Wahrheitserkenntnis wächst, wer ihr glaubt. Sie ist immer der Wahrheit verpflichtet. Sie muß glaubwürdig sein. Eine Autorität im Bereich des sittlich-moralischen Tuns hat dafür zu sorgen, daß in der Verwirklichung des sittlich Guten wächst, wer ihr gehorcht. Sie bleibt stets dem moralisch Guten verpflichtet. Sie muß vertrauenswürdig sein.

Gehorsam ist das Gegenteil von Zwang. Gehorsam setzt nicht nur die Fähigkeit zu hören, sondern auch die Fähigkeit zu antworten voraus. Und diese Antwort muß frei sein, damit von Gehorsam im ethischen Sinne die Rede sein kann. Ein Tier kann in diesem Sinne nicht gehorchen. "Der Gehorsame aber ist in seinem Gehorsam frei - das ist eine der entscheidendsten Aussagen der natürlichen Ethik. Nur als freier Gehorsam ist der Gehorsam eine sittliche Leistung, nicht als bloß äußerer Vollzug eines den Menschen erreichenden äußeren Befehls."[1]

Autorität und Gehorsam kann man nur sinnvoll verstehen und akzeptieren, wenn man sie in ihrer Bedeutung für die Einheit und für die Freiheit in der menschlichen Gemeinschaft sieht. Nicht nur Hannah Arendt "hat überzeugend dargetan, daß Freiheit und Autorität keineswegs Gegensätze sind und daß einem Autoritätsverlust kein automatischer Freiheitsgewinn entspricht, da es von je Aufgabe echter Autorität gewesen sei, Freiheit zu sichern, nicht Freiheit zu unterdrücken."[2]

Wenn es z.B. in einem Volke keine potestas legislativa und keine mit Autorität ausgestatteten Richter gäbe, würde nämlich nicht nur die Einheit bald zerfallen, sondern auch die Freiheit schwände dahin, und das Leben aller wäre ständig bedroht. Auch jene Revolutionäre, die gegen jede Autorität ankämpften, konnten nichts daran ändern. War eine Revolution siegreich, dann wurde nur das eine System durch ein anderes ersetzt, an die Stelle der

1 J.Hirschmann, Die Freiheit in der Kirche, in: Stimmen der Zeit Bd.161 (1957/1958) S.88.
2 B.Hanssler, Die Freiheit in der Welt der Bildung, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von Otto B. Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.309/310.

alten Autoritätsträger traten neue. Was im Namen der Freiheit begann, führte schließlich nicht zu einem Wachstum der Freiheit, sondern zur größeren Unfreiheit und zur unerträglichen Tyrannei und Diktatur.

Die kommunistischen Revolutionen - noch offensichtlicher die nationalsozialistischen - in unserem Jahrhundert bestätigen diese den Historikern längst vertraute Einsicht. Deshalb meinenheute viele, das Autoritätsverständnis und die Autoritätsverhältnisse ändern sich nur sehr oberflächlich, im Grunde sei die Autorität unwandelbar. Doch das Gegenteil ist der Fall, und dieser radikale Wandel hat seine Wurzeln in der Religion. Er wurde durch Jesus Christus begründet und sanktioniert.

Das Wort "Autorität" gibt es zwar im Neuen Testament nicht, wohl aber das, was damit gemeint ist. So wird von Gott-Vater als dem Herrn berichtet. Ihm als dem Urheber und Erhalter von allem gebühre Ehre und Anerkennung. Unbedingtes Vertrauen und heilbringender Gehorsam wird Gott gegenüber gefordert. Sonst könne der Mensch weder zur wahren Freiheit noch zur letzten Vollendung gelangen. Auch Jesus Christus wird im Neuen Testament der Herr genannt, der autoritativ[3] handelt und den Menschen beansprucht. Christus habe dann seinen Aposteln und deren Nachfolgern Vollmacht und Autorität übertragen, so daß er ihnen versichern kann: "Wer euch hört, der hört mich."[4] Die von Christus Gesandten seien auch die von ihm Legitimierten.[5]

Die Gläubigen der christlichen Urkirche akzeptierten selbstverständlich die Autorität der Apostel. Das kommt in den Briefen des Apostels Paulus klar zum Ausdruck. Gerade der Völkerapostel Paulus, der hervorragende Verkünder der christlichen Freiheit, war sich der den Aposteln von Christus übertragenen Autorität sehr wohl bewußt, und er verlangt Gehorsam sogar gegenüber den weltlichen Vorgesetzten.[6] Aber als allgemeine Richtschnur setzt er stets voraus: "Alles, was nicht aus Überzeugung geschieht, ist Sünde."[7] Und bei unüberbrückbaren Konflikten gilt: "Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen."[8]

---

3 Christus handelt autoritativ, aber nicht autoritär.
4 Lk 10,16.
5 Vgl. dazu vor allem Mt 16,18-19; 18,18; 28,18-20; Mk 16,15-16; Joh 20,21-23; 21,15-17.
6 Vgl. dazu z.B. Röm 13,1-7.
7 Röm 14,23.
8 Apg 5,29.

Das Neue Testament berichtet aber auch, daß Jesus Christus das bisherige im religiösen Bereich praktizierte Autoritätsverständnis scharf kritisierte und ein radikal neues Autoritätsverständnis begründete. Er selbst hat es seinen Aposteln vorgelebt. Noch kurz vor seinem Abschied, im Abendmahlssaal, wusch er ihnen die Füße und gab ihnen dadurch ostentativ ein Beispiel, wie sie die ihnen übertragene Vollmacht und Autorität zu verstehen haben.[9] Christus lehnte die Art, wie die Pharisäer und Schriftgelehrten ihre an sich legitime Autorität ausübten, ganz energisch ab und fordert von seinen Jüngern: "Ihr aber sollt euch nicht als Meister anreden lassen; denn einer ist euer Meister, ihr alle aber seid Brüder! Auch als Vater sollt ihr niemand von euch anreden auf Erden; denn einer ist euer Vater, der im Himmel..."[10]

Es wäre sicher falsch, diese Worte Christi isoliert verstehen und buchstäblich verwirklichen zu wollen. Aber es wäre ebenso verhängnisvoll, diese Aufforderung Christi zu ignorieren oder für bedeutungslos anzusehen. Dazu erklärt mit Recht A.Müller: "Man mag es wenden, wie man will: Die Worte Christi, daß er allein Vater, Meister und Führer ist und wir alle Brüder sind, haben in der Kirche noch nicht ihre volle Frucht getragen. Es geht nicht um das Vokabular und nicht um oratorische Beteuerungen. Es geht darum, daß römische und germanische Vater-, Stammes- und Staatsautorität dazu geführt haben, im Bild der kirchlichen Autorität einseitig die Würde des Amtsträgers gegenüber dem nichtbeamteten Kirchenglied zu betonen auf Kosten der viel fundamentaleren Tatsache, daß Papst und Sigrist wesentlich Brüder sind in Christus und gemeinsam vor der Autorität Christi knien."[11]

Tatsächlich kommt man nur dann zu dem radikal neuen - von Jesus Christus begründeten - Autoritätsverständnis, wenn man möglichst alle diesbezüglichen Stellen der Heiligen Schrift zusammen sieht, sie miteinander vergleicht, so daß sie sich wechselseitig erhellen. Groß ist die Vollmacht, die Christus seinen Aposteln übertragen hat; aber der Geist, in dem diese Autorität auszuüben ist, er entscheidet. Es ist der Geist der dienenden Nächstenliebe: "Der Größte unter euch soll euer Diener sein."[12]

---

9 Joh 13,1-15.
10 Mt 23,8ff.
11 A.Müller, Das Problem von Befehl und Gehorsam im Leben der Kirche, Einsiedeln 1964, S.257/258.
12 Mt 23,11.

Im christlichen Verständnis wird also jede Art der Selbstverherrlichung menschlicher Autoritätsträger sinnwidrig. Da jedoch Selbstverherrlichung und Egoismus nicht einfach in der Theorie zu überwindende Tendenzen des - erbsündlich belasteten - Menschen sind, deswegen wird das Bemühen um das christliche Autoritätsverständnis bis zum Ende der Zeiten dauern. So wie Christus die antike Vorstellung vom Sklaven gegenüber dem Freien durch sein Menschenverständnis keimhaft von innen her überwand, so ähnlich verwandelte und überwand er auch die patriarchalische Gesellschaftsordnung zugunsten einer partnerschaftlichen Ordnung mit dem entsprechenden Autoritätsverständnis.

Zwar gab es in der christlichen Urkirche viele charismatisch Begabte, die das neue Autoritätsverständnis Christi erstaunlich gut zu verwirklichen vermochten. Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es Jahrtausende dauert, bis das Christliche, dem Sauerteig gleich, die Menschheit in ihrem Gemeinschaftsleben durchdringt und umgestaltet. Eine besondere Schwierigkeit für die Kirche entstand in dieser Hinsicht vor allem, als nach der konstantinischen Wende im 4. Jahrhundert viele Menschen im römischen Weltreich auch aus weniger lauteren Motiven sich zum Christentum bekannten und entsprechend ihrem mitgebrachten patriarchalischen und monarchischen Autoritätsverständnis das Zusammenleben in der Kirche gestalteten.

Auf den ersten Blick mag es so aussehen, als sei im Mittelalter das christliche Autoritätsverständnis bereits endgültig entfaltet. Die Nachfolger der Apostel wurden damals von fast allen Christen selbstverständlich als Autorität anerkannt. Die Einheit der Gläubigen wurde unproblematisch gelebt. Bei den Theologen des Mittelalters - vor allem bei Thomas von Aquin - war es auch mit dem Verständnis der Eigenverantwortung nicht so schlecht bestellt, wie die Philosophen der Aufklärung später behaupteten. Neben seinen Ausführungen über das Recht und die unbedingte Pflicht, seinem Gewissen zu folgen, und über die Epikie als Tugend ist auch seine Würdigung der brüderlichen Zurechtweisung der kirchlichen Vorgesetzten beachtenswert. Es sei nicht nur gut, erklärt Thomas, sondern sogar eine Verpflichtung - zwar nicht der Gerechtigkeit, aber - der Nächstenliebe, gegebenenfalls auch seine eigenen kirchlichen Vorgesetzten zu ermahnen.[13] Das Verhalten des hl.

13 Vgl. dazu A.Adam, Die Tugend der Freiheit, Nürnberg 1947, S.122.

Paulus, der zu Antiochien dem hl. Petrus ins Angesicht widerstand,[14] wird von Thomas selbstverständlich anerkannt.

Doch diese Lehre des Aquinaten und der anderen Theologen des Mittelalters blieb weitgehend bloße Theorie. Viele Christen im Mittelalter waren nicht nur unmündig, sondern das schien auch der göttlichen Ordnung zu entsprechen. Die antike Vorstellung, derzufolge die Frauen und die Sklaven unmündig zu bleiben hatten, war noch nicht überwunden. Die feudale Gesellschaftsstruktur, die auch das kirchliche Gemeinschaftsleben des Mittelalters stark beeinflußte, schien bis zum Jüngsten Tag die definitive göttliche Ordnung zu sein.

Martin Luther verkündete zwar die Freiheit und die religiöse Mündigkeit aller Christen, aber auf Kosten der Einheit. Er sah die Kirche als sichtbare Gemeinschaft der Gläubigen nicht mehr richtig, da er die von Christus gewollten kirchlichen Autoritäten im Namen der Freiheit ablehnte, um so den Autoritätsmißbrauch im kirchlichen Bereich ein für allemal auszuschalten. Ohne anerkannte sichtbare Autorität mußte aber auch die Einheit der Christen immer mehr zerfallen. So entwickelte sich der religiöse Individualismus, aus dem schließlich der individualistische Kapitalismus hervorging,[15] wie E.Fromm mit Recht erklärt. "Die individualistische Beziehung zu Gott war die psychologische Vorbereitung für den Individualismus in den weltlichen Betätigungen des Menschen."[16]

Luther stand unter der falschen Alternative: Entweder Freiheit oder Anerkennung der Autorität, entweder Eigenverantwortung oder Gehorsam. So leugnete er Gott gegenüber die Freiheit, um die Gemeinschaft mit ihm nicht zu verlieren.[17] - Die Leugnung der Freiheit Gott gegenüber wirkte sich später in der Geschichte Europas für das Christliche verhängnisvoll aus. Das zeigt schon der auf der falschen Alternative gründende postulatorische Atheismus, der die menschliche Freiheit zur Selbstverwirklichung und Selbstbefreiung zwar als unverzichtbares Gut schätzt, aber gerade deswegen glaubt, Gott leugnen zu müssen, um die menschliche Freiheit zu retten. So z.B. Nicolai Hartmann und Sartre.

---

14 Gal 2,11 ff.
15 Vgl. dazu vor allem das Buch von E.Fromm: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M.1966, besonders S.80 ff.
16 E.Fromm, a.a.O., S.112.
17 Glaubensgehorsam ohne Freiheit hat Zwangscharakter. "Luthers Glauben besaß diesen Zwangscharakter." E.Fromm, a.a.O., S.84.

Gehorsam Gott gegenüber setzt nicht nur Freiheit voraus, dieser Gehorsam vereint den Menschen auch immer mehr mit der Freiheit, die Gott ist. Dadurch wächst der Mensch in der Freiheit, um in der letzten radikalen Hingabe an Gott und in der unverlierbaren Gemeinschaft mit ihm, der die Freiheit selbst ist, zur Vollendung zu kommen. Gott will letztlich immer die Befreiung des Menschen. "Er will, daß alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen."[18]

Gott ist die Liebe.[19] Sein Wille, das ist die den Menschen befreiende Liebe. Gehorsam Gott gegenüber, das ist die Antwort des Menschen auf diese befreiende Liebe Gottes. "Die wahre Freiheit ist Gehorsam gegenüber Gott und der wahre Gehorsam ist die Freiheit, denn Gott begegnet nur dem Freien."[20]

Um den göttlichen Heilswillen immer besser und tiefer erkennen zu können, sind wir Menschen durch Gott selbst auch auf andere Menschen angewiesen, die sich irren können. Der Mensch, welcher mißtrauisch alles selbst nachprüfen muß und nur folgen darf, wenn er durch Argumente inhaltlich überzeugt wurde, bleibt eine Fiktion der Individualisten, die an der Grundtatsache unseres Lebens vorbeisehen, daß auch der mündige Mensch sich nur entfalten kann, indem er anderen vertraut.

Damit der Gehorsam moralisch wertvoll sei, muß der Gehorchende aber davon überzeugt sein, daß es sinnvoll und gut ist zu gehorchen. Verpflichtend kann nämlich immer nur etwas sein, wenn es gut und sinnvoll ist. Der Mündige unterscheidet sich vom Unmündigen dadurch, daß er nicht allein naturhaft, sondern frei und verantwortungsbewußt in der Gemeinschaft lebt. Der mündige Mensch weiß um seine Ergänzungsbedürftigkeit, und er entscheidet sich frei für seine Aufgabe und Verpflichtung in der Gemeinschaft - oder er bleibt in seinem Egoismus befangen. Der Gehorsam des kleinen Kindes ergibt sich noch weitgehend aus rein natürlichen Gegebenheiten und ist daher viel weniger Tugend im Vollsinn des Wortes als der freie Gehorsam des Erwachsenen. Am vollkommensten war Christi Gehorsam, der frei war von jeder Entstellung durch Infantilismus.

---

18 1 Tim 2,4. - Der universale Heilswille Gottes kommt auch an folgenden Stellen zum Ausdruck: Mt 8,10/11; Mt 18,14; Lk 7,9; Lk 13,28/9; Röm 5,18; 1 Kor 15,22; Eph 1,9/10; Kol 1,20; 1 Tim 4,10; Tit 2,11; 1 Joh 2,2.

19 Vgl. 1 Joh 4,8ff.

20 A.Speiser, Über die Freiheit, in: Baseler Universitätsreden, Heft 28, Basel 1950, S.18.

Der Christ kann den Willen des himmlischen Vaters nicht so irrtumsfrei erkennen wie Christus, der Sohn Gottes. Das gilt für den "befehlenden" wie für den "gehorchenden" Christen. Beide sind nämlich auf die kirchliche Gemeinschaft angewiesen. In der Tradition haben beide die früheren Generationen der Gläubigen nach ihrem christlichen Verständnis zu befragen. Aber auch auf die Gemeinschaft der Christen unserer Zeit sind beide verwiesen. "Da es der Kirche aufgegeben ist, mit der menschlichen Gesellschaft, in der sie lebt, in ein Gespräch zu kommen, ist es in erster Linie Pflicht der Bischöfe, zu den Menschen zu gehen und das Gespräch mit ihnen zu suchen und zu fördern."[21]

Ein kirchlicher Autoritätsträger würde sein Amt mißverstehen, wenn er sich einbildete, der Heilige Geist, der in allen Menschen guten Willens lebt, sei nur in ihm wirksam. Das gilt auch für den Nachfolger Petri. Das steht auch nicht im Widerspruch zu der oft mißverstandenen "Unfehlbarkeit" des Papstes. Jeder Autoritätsträger in der kirchlichen Gemeinschaft hat nämlich auch die Aufgabe, diskret zu hören und bereitwillig aufzunehmen, was der Hl.Geist in den einzelnen Christen anregt und heranreifen läßt. Kirchlicher Gehorsam, das ist das gemeinsame Horchen des "befehlenden" und des "gehorchenden" Christen auf den Hl.Geist. Das mag oft schwer sein und erfordert die Unterscheidungsgabe, die discretio spirituum. Denn scheinbar widersprechen sich diese Anregungen des Hl.Geistes in den vielen Gläubigen nicht selten. Was der eine als heiliges Anliegen verficht, eben dasselbe bekämpft der andere als die große Versuchung unserer Zeit.

Statt sorgsam zu prüfen, das Gute zu koordinieren und dann im Namen der ganzen Gemeinschaft zu entscheiden, ist es natürlich für den Autoritätsträger viel leichter und auch bequemer, auf die Anregungen "von unten her" überhaupt gar nicht zu hören. Aber ein solches Verhalten wäre nicht vereinbar mit seiner Aufgabe, welche Christus als Dienst verstanden wissen wollte. Es wäre Ungehorsam gegenüber der Kirche, die diesen Dienst auf dem II. Vatikanischen Konzil ausdrücklich verlangte. Vor allem aber wäre es Ungehorsam gegenüber dem Hl.Geist, der die Liebe in Person ist. Ohne Gehorsam jedoch bleibt alle Arbeit für das Reich Gottes sinnlos und ohne Frucht. Äußere Erfolge, großer Eifer und Geschäftigkeit können daran nichts ändern. - Einen Segen bedeutet es für einen solchen

21 Dekret über die Hirtenaufgabe der Bischöfe, Nr.13, in: Kleines Konzilskompendium, hrsg. von Karl Rahner und Herbert Vorgrimler, Freiburg i.Br.1966, S.263.

Autoritätsträger, wenn er durch Mißerfolg aus seiner Selbsttäuschung aufgerüttelt wird, so daß er ernsthaft die Mitverantwortung aller in der Gemeinschaft fördert.

Für das Christliche kennzeichnend ist vor allem jene durch die Menschwerdung Gottes unüberbietbare Einheit von Gottes- und Nächstenliebe. Gewiß, dieser Zusammenhang wurde auch vor und außerhalb des Christlichen schon irgendwie gesehen; aber durch Christus erhielt diese Einheit von Gottes- und Nächstenliebe ihre unüberbietbare Begründung. So steht auch im Gehorsam, der als Heilsdialog verstanden werden kann, die Beziehung des Menschen zu Gott in einem tiefen Zusammenhang mit der Beziehung zum Mitmenschen.

Gehorsam kann man verstehen als anerkennende Antwort auf den konkreten Anspruch der legitimen Autorität. Dieser Dialog bleibt jedoch unecht, wenn einer auf den Gesprächspartner nicht hört, ihn nicht ernst nimmt oder seinen Anspruch einfach mißachtet. Das gilt auch für den, der den Gehorsam fordert. Der Autoritätsschwund und die weltweite Gehorsamskrise heute wurzeln ja nicht zuletzt im Autoritätsmißbrauch der Verantwortlichen im kirchlichen und im weltlichen Bereich. Inwieweit die einzelnen Autoritätsträger dabei subjektiv schuldig wurden, kann nur Gott beurteilen; aber ein folgenschweres objektives Versagen liegt sicher vor.

Die Pflicht der Autoritäten, die gesunde Entwicklung zur Mündigkeit und zur größeren Freiheit aller energisch zu fördern, wurde lange Zeit in der Kirche nicht genügend gesehen. Um die Christen vor den Gefahren des Unglaubens zu bewahren, schien die Unmündigkeit vieler eine bequeme Hilfe zu sein. Man fand sich nicht nur mit der Unmündigkeit vieler erwachsener Menschen ab, sondern man bekämpfte auch die - freilich oft sehr ungeschickten und falschen - Versuche zu ihrer Überwindung. So reifte in vielen Kämpfern für die Mündigkeit aller Menschen immer mehr die Überzeugung, daß ihr Anliegen nur außerhalb der Kirche, außerhalb des Christlichen und außerhalb des Religiösen verwirklicht werden könne. Mündigkeit schien unvereinbar zu sein mit der Anerkennung irgendeiner Autorität.

Vertrauen ermöglicht Gehorsam. Unsere zerrissene und autoritätsscheue Welt ist sehr mißtrauisch. "Wir leben in einer Zeit, in der schon die Worte 'Autorität' und 'Gehorsam' bei den meisten allergische Reaktionen auslösen. Diese Dinge - so sagt man heute -

passen nur in eine Welt der Unfreiheit und Unmündigkeit, in der eine privilegierte Schicht herrschte und mit einem großen Aufwand von Druck und Gewalt die 'Untergebenen' kommandierte."[22] Diese Allergie ist wohl auch eine Folge des Autoritätsmißbrauchs; aber darüber hinaus wird heute nicht selten durch unkritisches Mißtrauen jedes echte Gemeinschaftsleben gefährdet.

Unter dem Vorwand, kritisch zu prüfen, verbergen heute sogar viele Menschen ihr Unvermögen, wirklich zu vertrauen. Erziehung - und vor allem politische Bildung - wird dann mißverstanden als ein Bemühen, Mißtrauen in die Herzen der jungen Menschen zu säen. "Man verletzt damit das Ethos der freiheitlichen Erziehung. Anstatt die Wachsamkeit für die Freiheit zu schärfen, schürt man das grundsätzliche Mißtrauen gegen den Staat; man erschwert die Bildung an alle anderen überindividuellen Gemeinschaften."[23] Was man heute sät, wird man morgen ernten.

Eine noch größere Isolierung und Vereinsamung vieler Menschen wird die Folge dieses Mißtrauens sein; denn weder in der Freiheit noch in der echten Gemeinschaft wächst der Mensch automatisch. "Man stärkt die autistischen Neigungen und die egozentrische Haltung, und vor allem versperrt man den Weg zu der Erkenntnis, daß in den gegenwärtigen Verhältnissen Freiheit nur im Staat möglich ist, daß der Staat selbst die Freiheiten in der Verfassung sichert und deshalb auch dem Widerstandsrecht gegen seine eigenen Maßnahmen Raum geben muß."[24] Auch in der Kirche sind Bestrebungen am Werk, welche nicht die Liebe und die Einheit, sondern vielmehr egozentrische Haltungen fördern.

Aber es gibt heute nicht nur egoistische und individualistische Bestrebungen. Katholische und evangelische Christen bemühen sich heute um ein neues Autoritätsverständnis vom Ursprungsgeist des Christlichen her. Die Frage nach der kirchlichen Autorität ist nicht nur eine katholische Angelegenheit. "Nein, auch nach evangelischem Verständnis ist nicht das Ideal der einzelne, der alles, wie man so sagt, allein mit seinem Herrgott ausmacht, praktisch aber

---

22 H.Bacht, Nomos und Pneuma. Kritische Überlegungen zur Diskussion über Autorität und Freiheit in der Kirche, in: Stimmen der Zeit Bd.184 (1969) S.98.

23 H.Wenke, Erziehung zur Freiheit der Persönlichkeit, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, Schriftenreihe der Friedrich-Naumann-Stiftung zur Politik und Zeitgeschichte Nr.1, Stuttgart 1960, S.48.

24 Ders., ebd.

seine eigene Autorität sein will. Autorität der Kirche ist nicht nur ein römisch-katholisches, sondern auch ein evangelisches Thema."[25]

Die katholischen Bischöfe Deutschlands bemühen sich heute, von der patriarchalischen Autoritätspraxis römischen und germanischen Ursprungs immer mehr frei zu werden zugunsten einer mitbrüderlichen Autoritätsauffassung, die dem Geist des Evangeliums in unserer Zeit entspricht. So heißt es dazu z.B. in dem Schreiben der Deutschen Bischofskonferenz über "Die Kirche in der pluralistischen Gesellschaft und im demokratischen Staat der Gegenwart" aus dem Jahre 1969: "Wir werden heute Wege und Formen finden müssen, die Autorität auch brüderlich auszuüben, um dem berechtigten Wunsch aller nach Freiheit und Mitverantwortung zu entsprechen. Das macht den Kern der Forderung vom 'mündigen Christen' aus."[26] Heute spricht man gerne vom demokratischen oder partnerschaftlichen Autoritätsverständnis, um die Mitverantwortung und das Mitentscheidungsrecht aller zu kennzeichnen.

Kirchlicher Gehorsam darf ganz gewiß nicht mißbraucht werden, um eine antiquierte - ursprünglich durch eine geschichtliche Situation bedingte - Regierungsform zu verewigen; aber partnerschaftliches Autoritätsverständnis fehlt auch dem, der es antihierarchisch nivelliert. Der Christ ist kein Anarchist. Er wird die menschliche Ordnung in der Gemeinschaft bejahen. Er versteht sie - vor allem in der Kirche - als von Gott gewollt und darum heilig. So ist auch die legitime Vollmacht des vom Volke gewählten Präsidenten göttlichen Ursprungs. "Es ist unumgänglich, den letzten Trägern der demokratischen Staatsgewalt das uralte 'Von Gottes Gnaden' zuzusprechen. Niemand hat das Recht, ihnen den Glanz sakraler Würde vorzuenthalten."[27]

Zu Unrecht assoziieren heute viele Menschen mit dem Begriff "Hierarchie" den Gedanken an etwas starr Patriarchalisches, was ihre eigene Mündigkeit und Verantwortung einengt. Nicht die jeweilige konkrete Regierungsform nämlich ist für alle Zeiten sanktioniert, sondern jede legitime Vollmacht stammt von Gott und ist in dem Sinne heilig. Eine unvollkommene Ordnung im menschlichen Zusammenleben ist immer noch besser als gar keine.

---

25 H.Dietzfelbinger, Autorität der Kirche, München 1963, S.30.
26 Trier 1969, S.5.
27 H.J.Wallraff, Demokratie als theologisches Problem, in: Beiträge zur Begegnung von Kirche und Welt, H.14, Rottenburg 1954, S.9.
28 Vgl. Röm 13,1 ff.

Der Christ darf sich nicht nur, sondern er soll sich um eine immer menschenwürdigere Ordnung zugunsten der Freiheit in der Kirche und außerhalb der Kirche bemühen. Die Zielsetzung der Mitverantwortung aller muß die jeweilige Regierungsform bestimmen. Von dieser Zielsetzung her muß die Regierungsform im Laufe der Geschichte immer wieder überprüft und verbessert werden.

Wenn es in der Kirche möglichst viel Freiheit und Mitverantwortung geben soll, dann gibt es in der Kirche auch eine Vielfalt von Meinungen und geistigen Kampf. Die Kirche ist kein monolithischer Block, sondern eine plurale Gesellschaft, in der es verschiedene Meinungen zu wichtigen religiösen Fragen gibt und geben soll.

Auch für die Vielfalt in der Kirche gilt: "Es kann in der heutigen 'pluralistischen' Gesellschaft nicht darum gehen, geistige Auseinandersetzungen zu vermeiden - sie sind nämlich aus vielen Gründen unvermeidbar - , es geht vielmehr darum, diesen geistigen Kampf in fairer Weise auszutragen."[29] Der geistige Wettkampf - auch bei wichtigen religiös-weltanschaulichen Fragen - darf nicht gegen den Geist der Kollegialität und der Brüderlichkeit verstoßen.

Wir können daher mit W.Kempf den geisten Wettkampf mit einem sportlichen Wettkampf vergleichen, der im Geiste der Freundschaft und der Fairneß geführt wird. "Es geht also um die Art und Weise, es geht um den Stil eines fairen geistigen Kampfes. Die Dinge liegen ähnlich wie beim sportlichen Wettkampf. Die Gegner messen ihre Kräfte nach genauen Spielregeln. Der Kampf mag oft hart sein; aber er wird ausgetragen im Geiste menschlicher Freundschaft und Fairneß. Niemand sieht im sportlichen Gegner seinen persönlichen Feind. Warum soll das im Kampf der Geister anders sein?"[30]

Der grundlegende Unterschied zwischen der fairen Spielweise auf dem Sportplatz und dem geistigen Wettkampf um Gerechtigkeit, Freiheit und Wahrheit sollte aber auch nicht übersehen werden. Bei dem Bemühen um Gerechtigkeit, Freiheit und Wahrheit - vor allem bei der religiösen Wahrheit - geht es oft um Werte, die

---

29 W.Kempf, Glaubensüberzeugung und Geistesfreiheit, Konfessionalismus und Toleranz, Frankfurt/M.1962, S.14/15.
30 Ders., a.a.O., S.26.

auf gar keinen Fall dem Mitmenschen zuliebe aufgegeben werden dürfen, was man nicht in derselben Weise vom Spielziel auf dem Sportplatz sagen kann. Vor allem aber lassen sich die Spielregeln beim geistigen Wettkampf und beim Zusammenarbeiten in einer religiösen Gemeinschaft, wie sie die Kirche darstellt, nicht immer so eindeutig vor Beginn festlegen. Das kann man nur auf dem Sportplatz. Deswegen ist ein sportlicher Wettkampf im Geiste der Freundschaft und Fairneß kinderleicht - und letztlich belanglos für den Menschen - im Vergleich zu dem geistigen Wettkampf um Gerechtigkeit, Freiheit und Wahrheit, der in der Kirche stattfindet.

Im Bemühen um die religiöse Wahrheit z.B. sind nämlich auch die Spielregeln nicht etwas, was die Menschen, welche sich zum geistigen Wettkampf rüsten, beliebig festsetzen können. Diese Spielregeln müssen geeignet sein, die religiöse Wahrheit mehr und mehr zu finden und in ihr zu wachsen. Darin sind sich zwar alle einig. Aber welche Spielregeln sind dafür am besten geeignet? Die Wahl dieser Spielregeln war ja im Laufe der Jahrhunderte immer wieder selbst ein wichtiger Gegenstand des geistigen Wettkampfes. Diese Spielregeln der Wahrheitsfindung in der Kirche sind auch nicht, wie viele meinen, ein für allemal von Christus so eindeutig festgelegt, daß die Christen in ihrer jeweiligen geschichtlichen Situation nur rückwärts zu schauen bräuchten, um konkrete Spielregeln zu finden.

So kann z.B. die Frage, ob die religiöse Wahrheit und der Wille Gottes, der sich in Christus geoffenbart hat, besser durch die Anwendung monarchischer, oligarchischer oder demokratischer Spielregeln gefunden wird, nicht allein mit einigen Schriftzitaten entschieden werden. Die Kirche sollte auch nicht einfach politische Gemeinschaften imitieren und sich opportunistisch anpassen, wie H.Bacht mit Recht betont. "Wo man die Kirche unbesehen nach dem Muster politischer Gebilde zu verstehen und zu behandeln sucht - als Monarchie, Oligarchie oder als Demokratie - , dort verfällt man immer wieder der irrigen Meinung, die Kirche sei ein 'einliniges' Gebilde, das von dem jeweiligen Grundansatz aus widerspruchslos aufzubauen und abzuleiten wäre."[31]

---

31 H.Bacht, Nomos und Pneuma, in: Stimmen der Zeit Bd.184 (1969) S.109.

"Seit dem Konzil ist der Ruf nach einer demokratischen Neugestaltung des kirchlichen Lebens zur Tagesparole geworden."[32] Die Spielregeln für das gerechte Zusammenleben und für die Wahrheitsfindung in der Kirche müssen immer wieder neu gesucht und kodifiziert werden, und zwar vom Ursprungsgeist des Christlichen her, vom Geist der Nächstenliebe, der die Menschen befreit - auch von der Angst, die eng und blind macht für die religiöse Wahrheitserkenntnis des Andersdenkenden.

Die religiöse Wahrheitsfindung kann gewiß nicht vorankommen, wenn sie sich gegen die Wissenschaften, vor allem die theologischen Wissenschaften, richtet. Aber die Wahrheitsfindung in der Kirche bleibt doch immer primär fundiert in der Glaubenserkenntnis aller Gläubigen, unabhängig davon, wie viel sie von diesem Glauben reflex in gelehrten Theorien zum Ausdruck bringen können. Darum ist auch die Mündigkeit und die Mitverantwortung aller in der Kirche nicht nur wünschenswert für das praktische Zusammenwirken, sondern ebenso für die religiöse Wahrheitsfindung. "Das Konzil hat jeden Christen in besonderer Weise zur Mündigkeit aufgerufen."[33]

Die theoretische Erkenntnis eines einzelnen in der Kirche bekommt seine überragende Bedeutung vor allem dadurch, daß er den echten Glauben möglichst vieler in der Kirche zum Ausdruck bringt. Das gilt für den Bischof und seine Lehre, der gerne und lernbegierig auf die Gläubigen seines Bistums hören soll, damit er wirklich für den Glauben in seinem Bistum repräsentativ sein kann. Das gilt aber auch für den Theologen als Wissenschaftler, der die Glaubenserkenntnis aller Gläubigen in ihrer Bedeutung für die religiöse Wahrheitsfindung in der Kirche nicht durch gelehrte Spekulationen oder exakte sozialwissenschaftliche Untersuchungen ersetzen kann. Der Theologe soll ja vielmehr die Glaubenserkenntnis der Gläubigen der Gegenwart und der Vergangenheit, besonders die der Urkirche, reflex zu Bewußtsein bringen und in seinen Theorien darlegen.

---

32 H.Bacht, a.a.O., S.109.

33 Die Kirche in der pluralistischen Gesellschaft und im demokratischen Staat der Gegenwart. Schreiben der Deutschen Bischofskonferenz, Trier 1969, S.4, Nr.4. - Das Schreiben der Deutschen Bischofskonferenz ist eine Anwendung der Pastoralkonstitution "Die Kirche in der Welt von heute" des Zweiten Vatikanischen Konzils. - Die Mitverantwortung aller in der Kirche als "Leitidee des Zweiten Vatikanums" erklärt ausführlich Kardinal L.-J.Suenens in seinem Buch "Die Mitverantwortung in der Kirche", Salzburg 1968, S.23ff.

Wenn also irgendwo die Methode der kollektiven Wahrheitsfindung durch Teamwork angebracht ist, dann im Bereich des Religiösen und vor allem in der religiösen Erwachsenenbildung. Was H.Hoffer von der Bedeutung des Teamworks für die politische Bildung sagt, das gilt auch für die religiöse Erwachsenenbildung: "Der einzelne Mitarbeiter fühlt sich, wenn das Teamprinzip konsequent angewendet wird, für das Ganze mitverantwortlich, er ist dadurch wesentlich mehr an seiner Tätigkeit engagiert. Er identifiziert sich mit dem Ziel der Bildungseinrichtung und ist bereit, ein höheres Maß an Zeit und Kraft für seine Arbeit einzusetzen; er hat das Bewußtsein der freien Entfaltungsmöglichkeit."[34]

Wer im Bereich des Religiösen nicht bereit ist, auf andere zu hören und von anderen zu lernen, der erliegt dem religiösen Dilettantismus. Weil nämlich die religiöse Wahrheitserkenntnis mehr als jede andere subjektiv und standortbedingt ist, darum kann den engen Horizont seiner eigenen Perspektive nicht erweitern, wer nicht auf Andersdenkende hört und sie zu verstehen sucht. Das gilt auch für das Verständnis der Hl.Schrift des Neuen und des Alten Testamentes. Auch dieses Verständnis ist geistig standortbedingt und daher perspektivisch - ganz abgesehen davon, daß die Evangelisten z.B. selbst schon aus jeweils einer anderen Perspektive Christus sahen und für jeweils einen anderen Adressaten darstellten.

Die Mitverantwortung aller in der Kirche ist also nicht ein laxes Zugeständnis an den Zeitgeist, sondern ein urchristliches Desiderat, das der unbedingten Wahrheitsliebe nicht weniger als der befreienden Nächstenliebe dient. Wenn nämlich die selektive Apperzeption beim Lesen der Hl.Schrift und die Perspektivität der Glaubenserkenntnis wirklich ernstgenommen werden, dann ist es im Interesse der Wahrheitserkenntnis, wenn in der Kirche möglichst alle Perspektiven berücksichtigt werden, in denen die eine Wahrheit, die sich in Jesus Christus geoffenbart hat, gesehen wird. Die religiöse Wahrheitserkenntnis des einen wird ja durch die religiöse Wahrheitserkenntnis des anderen ergänzt und vor falschen Verallgemeinerungen bewahrt.

---

34 H.Hoffer, Teamwork in der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.289.

Die Mitverantwortung aller in der Kirche ist natürlich dann besonders wünschenswert, wenn es gilt, die konkreten Aufgaben der kirchlichen Gemeinschaften für die Zukunft zu lösen. Daher muß heute das Gehorsamsverständnis in der Kirche von der Mitverantwortung aller her überprüft und neu durchdacht werden. Der Gehorsam in der Kirche war zwar letztlich immer Gehorsam Gott gegenüber, aber die Kirche der vergangenen Jahrhunderte spiegelte im mitmenschlichen Bereich gar zu sehr die Gehorsamsauffassung der alten Römer und der Germanen wider.

Wer auf Gott hören will, der muß auch auf den Mitmenschen hören, er darf sich dem Mitmenschen gegenüber nicht verschließen. Gottes- und Nächstenliebe, die Beziehung zu Gott und die Beziehung zum Mitmenschen, sie sind untrennbar miteinander verbunden. Das ist das Fundament dessen, was wir kirchlichen Gehorsam nennen. Der kirchliche Gehorsam der Christen hat sich immer am Gehorsam Jesu Christi zu orientieren, der gehorsam war bis zum Tode, ja bis zum Tode am Kreuze, indem er den ungerechten Anforderungen der religiösen und politischen Autoritäten gegenüber bis aufs Blut widerstand.

Der religiöse Gehorsam erfordert nicht, wie viele meinen, eine monarchische oder patriarchalische Gemeinschaftsstruktur. Religiöser Gehorsam in der Kirche, der sich am Beispiel Jesu Christi orientiert, steht ja keineswegs im Widerspruch zur Mündigkeit und zur Eigenverantwortung. "Religiöser Gehorsam liegt ja zu allererst in der Zurückdrängung der eigenen Willkür bei der Entscheidungsfindung. Dabei dürfte es zweitrangig sein, ob die nötige menschliche Vermittlung durch einen Obern, durch ein Sachverständigengremium oder durch den Spruch der Gemeinschaft geschieht."[35]

Die Mitverantwortung aller darf in der Kirche und in den kirchlichen Gemeinschaften, die echte Bildungsgemeinschaften sein wollen, nicht nur als eine Theorie des Kompromisses oder als ein Zugeständnis an die menschliche Schwäche interpretiert werden, die im Widerspruch zum Gehorsamsideal steht. Die Mitverantwortung aller in der Kirche ist ein urchristliches Anliegen und muß auch in den konkreten Entscheidungen, die ganz

---

35 H.Krauss, Demokratie in der Gesellschaft Jesu? Gedanken zum Verhältnis von Autorität und Gemeinschaft, in: Geist und Leben Jg.41 (1968) S.462.

besonders bedeutsam sind, zum Ausdruck kommen. Dabei kann aber das Mitentscheidungsrecht aller Gläubigen in der Kirche nicht für alle Zeiten und für alle kirchlichen Gemeinschaften in genau derselben Weise konkret festgelegt werden. "Das Mitentscheidungsrecht wird sich zwar immer wieder auch in Wahlen und Abstimmung ausdrücken müssen, wenn es echt und wirksam sein soll. Das Ausmaß und der Ort solcher Prozeduren kann und muß jedoch durchaus auch von der Frage ihrer Effizienz für die Verwirklichung der Ziele der betreffenden Gemeinschaft bestimmt werden."[36]

Religiöser Gehorsam in der Kirche, der die Mündigkeit und die Mitverantwortung aller zur Geltung bringt, läßt sich in einer patriarchalischen, monarchischen oder oligarchischen Gesellschaftsstruktur nicht so gut verwirklichen wie in einer demokratischen. Aber bei dem Wort "Demokratie in der Kirche" haben heute noch viele Katholiken ungute Gefühle. "Die Demokratie", erklärte noch 1954 J.H.Wallraff, "ist noch nicht getauft. Sie ist nicht konsekriert, nicht gesalbt wie das heilige Reich der Vorfahren. Zu lange wurde sie den Heiden überlassen. Das Menschenbild der Aufklärung blieb ihr Pate. Zu dunkle, zu blutig revolutionäre Gestalten waren ihre Sprecher, zu viele liberale Gegner von Theologie und Kirche in ihrem Gefolge. Ihre Wirklichkeit erschien zu sehr als praktisch grundsatzloser Kuhhandel um Interessen."[37]

Wenn aber die Mitverantwortung und das Mitentscheidungsrecht aller in einer Gemeinschaft Demokratie genannt wird,[38] dann sollte die Kirche als demokratische Gemeinschaft, in der jeder für jeden und für das Ganze verantwortlich ist, vorbildlich sein können für politische Gemeinschaften. "In keinem anderen Staatsprinzip ist das christliche Bekenntnis 'Wir sind doch Brüder' so uneingeschränkt anerkannt, wie im demokratischen."[39] Diese Mitverantwortung und dieses Mitentscheidungsrecht aller

---

36 H.Krauss, a.a.O., S.453.

37 J.H.Wallraff, Demokratie als theologisches Problem, in: Beiträge zur Begegnung von Kirche und Welt, H.14, hrsg. von der Akademie der Diözese Rottenburg, Rottenburg 1954, S.7.

38 "Demokratie ist nicht ein Zustand, in dem jede Meinung sich aufspielen und jedes Interesse sich als Staatsangelegenheit betrachten können. Sie bedeutet zuerst und vor allem, daß der Einzelne sich für das Schicksal des Staates verantwortlich wisse." R.Guardini, Freiheit - Eine Gedenkrede, Würzburg 1960, S.18.

39 W.Keil, Ein Gebot der Geschichte. Festigung des demokratischen und sozialen Staates, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von Franz Arnold, Stuttgart 1953, S.198.

schließt selbstverständlich nicht aus, daß alle Gläubigen in der Kirche - also nicht allein die Bischöfe und einige kirchliche Vorgesetzte - der einen Wahrheit gegenüber verpflichtet bleiben, die sich in Christus geoffenbart hat und mit Hilfe der Tradition in der Hl.Schrift allen zugänglich ist.

Gerade im Hinblick auf den Jesuitenorden, in dem der kirchliche Gehorsam ganz gewiß nicht abgeschafft oder abgeschwächt werden soll, kann daher H.Krauss, ein prominentes Mitglied dieser Ordensgemeinschaft, mit Recht erklären: "Man sollte in der Kirche und im Orden nicht fragen, wieviel an Demokratie ist notgedrungen zuzugestehen, um noch einigermaßen up-to-date angesehen zu werden. Man sollte vielmehr fragen, wie wäre heute Demokratie möglichst weitgehend zu verwirklichen, vielleicht sogar zeichenhaft in Annäherung an Formen und Ausprägungen, die - wie etwa das 'Rätesystem' - anderswo als utopisch angesehen werden müssen, weil in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft die menschliche Unzulänglichkeit dies noch verhindert. Wenn die Glieder eines großen Ordens es fertig brächten, auch nur ein wenig in dieser Richtung zu realisieren und vorzuleben, dann würde man wieder glauben, daß es 'jenseitige Menschen' sind."[40]

Die Vorbereitungen für die Synode 1972 in Deutschland zeigen erneut, daß die deutschen Bischöfe sich nicht nur theoretisch um die Mitverantwortung und Mitentscheidung aller in der katholischen Kirche der Bundesrepublik bemühen. Was jahrhundertelang versäumt wurde,kann man jedoch nicht in ein paar Monaten aufholen. Bei dem Bemühen um die Mitverantwortung und die Mitentscheidung aller in der Kirche sind Fehler unvermeidlich. Das ist jedoch kein Grund, zu resignieren und das Ziel aus dem Auge zu verlieren oder die Erneuerung weniger energisch durchzuführen.

Das Ziel dieser Erneuerung können wir mit J.Neumann kurz so zusammenfassen: "Die Autorität jener vom Herrn verkündeten und vom Geist belebten Freiheit muß in der Kirche wieder Strahlkraft und Gewicht auch im täglichen Leben erhalten. Anderseits aber darf ebensowenig vergessen werden, daß eine solche Freiheit nur dort wirklich leben und sich entfalten kann, wo das Recht ihre Grundlage bildet und wo der Geist der Ordnung herrscht."[41]

---

40 H.Krauss, a.a.O., S.462.
41 J.Neumann, Eine Verfassung für die Freiheit, in: Wort und Wahrheit Jg.23 (1968) S.388.

7) Freiheit als christliches Bildungsziel

Christus, den Gekreuzigten, sollen die Christen bekennen, ihm nachfolgen, ihn durch ihr Leben bezeugen und verkünden. Warum also religiöse Erwachsenenbildung zur Entfaltung der Freiheit? Ist das Bildungsbemühen vom Christlichen her gesehen nicht überhaupt eitel und nichtig? Steht doch die stolze Weisheit der"Gebildeten" im krassen Gegensatz zur Torheit des Kreuzes, die der Apostel Paulus in seinem ersten Brief an die Korinther anpreist.[1] Wie also ist menschliche Bildung, in der die Freiheit als Voraussetzung und Ziel eine zentrale Rolle spielt, vom Christlichen her zu beurteilen?

Die Beantwortung dieser Fragen hängt nicht nur von dem jeweiligen Bildungsbegriff ab, sondern sie ist ebenso bedingt durch die religiös-weltanschaulichen Vorentscheidungen über das Kreuz, deren sich viele Menschen gar nicht reflex bewußt werden. Auch die Botschaft vom Kreuz wird von den Christen sehr verschieden verstanden. Selbst die gläubige Anerkennung der Hl. Schrift garantiert noch keine Einheitlichkeit in der Stellung der Gläubigen zum Kreuze Christi.

Der Versuch, die Kreuzesnachfolge Christi einerseits und die Bildung in Freiheit andererseits ohne jede Beziehung zueinander zu hegen und zu pflegen, kennzeichnet nur einen Standpunkt im christlichen Seinsverständnis und nur eine Perspektive christlicher Bildung. Selbst innerhalb der katholischen Kirche meinen keineswegs alle Gläubigen genau dasselbe, wenn sie vom Kreuz sprechen, obwohl sie in gewissen Grundüberzeugungen - Dogmen genannt - übereinstimmen mögen.

Christus aber verkündete nicht nur das Kreuz, sondern auch den allgemeinen Heilswillen Gottes. Gott will das Heil - die letzte Vollendung - aller Menschen; denn "der Menschensohn ist ja gekommen, zu suchen und zu retten, was verloren war."[2] Und derselbe Apostel Paulus, der die Torheit des Kreuzes lobt, er schreibt in seinem Brief an die Kolosser: "Christus verkünden wir, indem wir jedermann anrufen und in aller Weisheit lehren und so jeden Menschen zur Vollkommenheit in Christus führen."[3]

---

1 1 Kor 1,18-25.
2 Lk 5,46.
3 Kol 1,28.

In der christlichen Heilslehre geht es ja um die radikale und letzte Vollendung des ganzen Menschen, keineswegs nur um die Entfaltung einzelner Fähigkeiten und auch nicht nur um eine Kultivierung der menschlichen Seele - was der mißverständliche Ausdruck "Seelsorge" nahezulegen scheint. Der Mensch kommt aber nur zu seiner letzten Vollendung, wenn auch seine Freiheit vollendet wird, wenn der Mensch radikal und ganz frei wird. In diesem Zusammenhang vom allgemeinen Heilswillen Gottes ist die christliche Lehre vom Kreuz zu sehen. Christus litt und ging den Leidenweg bis zum Tode, um den Willen des göttlichen Vaters zu erfüllen und um alle Menschen vom ewigen Tode zu befreien; denn dieser göttliche Wille ist nicht Vernichtungs-, sondern Heilswille.

Gott will ja die Welt und die Menschen, die er selbst erschuf, nicht zerstören oder klein halten, sondern er will durch den freien Menschen die Welt vollenden, weil er sie liebt. "So sehr hat Gott die Welt geliebt, daß er seinen eingeborenen Sohn dahingab, damit jeder, der an ihn glaubt, nicht verlorengehe, sondern ewiges Leben habe. Denn Gott sandte den Sohn nicht in die Welt, daß er die Welt richte, sondern daß die Welt durch ihn gerettet werde."[4]

Gott erlöst und befreit den Menschen so, daß der Mensch sich selbst und andere immer mehr befreien kann und soll. Aber das Kreuz Christi und seine Heilsbedeutung macht die existentielle Not und die verborgene Hilfsbedrüftigkeit des Menschen offenbar. Ohne Gott, der in Christus die Welt befreit, existiert der Mensch auf den ewigen Tod hin. Der Mensch bedarf eben nicht nur der Entfaltung, sondern auch der Erlösung und der Heilung durch Gott. Das hat die Pädagogik seit Rousseau oft übersehen und vernachlässigt. Leid, Not und Tod sind Grundgegebenheiten im Leben eines jeden Menschen, an denen niemand vorbei kann.

Es gehört zur Lebensaufgabe des Christen, das Leid und den Tod in der Lebensgemeinschaft mit Christus zu überwinden, auch wenn diese Überwindung hier niemals restlos gelingt. Ein rein passives Schwelgen im Schmerz wäre unchristlich. Aber wir Menschen des 20. Jahrhunderts leben eher in der Versuchung, das Leid nicht durchstehen zu wollen, um es zu überwinden, sondern uns zu betäuben, als könnten wir so dem Leid aus dem Wegen gehen - indem wir so leben, als ob wir nicht sicher sterben müssen.

---

4 Joh 3,16/17.

Wir Menschen versuchen gar zu leicht, die eigene Vollendung wirklichkeitsfremd zu erstreben und verhindern sie dadurch. Die existentielle Not und der irdische Tod werden dann nicht gesehen und akzeptiert, um dennoch mit Christus zur echten Überwindung zu gelangen, sondern es kommt zu oberflächlichen Scheinlösungen und zur Flucht in die Betäubung.

Die leidvolle Wirklichkeit auf den Tod hin wird dann nicht mehr richtig gesehen und angenommen, um radikal geheilt zu werden, sondern sie wird aus dem Bewußtsein verdrängt oder verfälscht. Dadurch wird der existentiell kranke Mensch jedoch nicht gesund. Der Mensch lebt trotzdem auf den irdischen Tod hin, und diese "Krankheit" treibt dann verschleiert ihr zerstörerisches Unwesen, bis sie sich erneut entpuppt als radikale Not und Existenzangst des modernen Menschen.

Das auf Verdrängung der leid- und unheilvollen Wirklichkeit fundierte Vollkommenheitsstreben kann nur scheitern; aber durch diese Enttäuschung wird die erneute Besinnung und die Begegnung mit dem Kreuz Christi ermöglicht. Das gilt für das Leben des einzelnen Menschen, aber in ähnlicher Weise auch für das Leben und die Entwicklung der Völker.

In diesem Sinne kann man die Lehre vom Kreuz als radikalen Kampf gegen die Selbsttäuschung und den verhängnisvollen Selbstbetrug des Menschen bezeichnen. Die christliche Frohbotschaft verflacht und verfälscht, wer die radikale Not des Menschen, der auf den irdischen Tod hin lebt, und die Heilsbedeutung des Kreuzes nicht mehr sieht oder nicht ernst nimmt; aber auch der verfehlt das Christliche, wer es nicht mehr als Frohbotschaft sieht und lebt, da er das Kreuz zum Selbstzweck und letzten Ziel macht und das Christliche zur Unheilslehre umdeutet.

Gott vergewaltigt nicht den Menschen. Er will ihn ja gerade als freien Menschen, der in Eigenverantwortung und Freiheit zur ewigen Selbstverwirklichung gelangt. Gott will den Menschen nicht ohne die freie Tat des Menschen vollenden. Gott hat den Menschen durch seinen Sohn Jesus Christus zur Freiheit befreit, so daß er andere und damit auch sich selbst befreien kann. Das gilt auch für die Menschen, welche nichts oder nichts Glaubwürdiges von dieser Befreiung gehört haben, so daß es immer am einzelnen Menschen selbst liegt, ob er zur letzten personalen Vollendung in Gott kommt.

Das Kreuz ist nicht das letzte Ziel im Leben des Christen. Es ist vielmehr der Weg zu dem letzten Ziel, zu Gott, der die Freiheit ist. Es ist Zeichen der vertrauenden und liebenden Ganzhingabe an Gott, dem sich der Mensch ganz überantwortet. Das Kreuz Christi ist aber auch ein Zeichen dafür, wie hoch Gott die menschliche Freiheit schätzt. Gott hätte den Menschen ja auch erschaffen und erlösen können, so daß für den Menschen nichts mehr zur eigenen Vervollkommnung und Befreiung zu tun übrig bliebe. Christus hätte ja in seiner göttlichen Allmacht jeden einzelnen Menschen und die ganze Welt ganz allein vollenden können, so daß er nicht auf die Mitwirkung der Menschen angewiesen ist. Er wollte jedoch den Menschen nicht ohne den Menschen befreien, und dafür wählte er den Weg des Kreuzes.

Das Kreuz steht also nicht im Widerspruch zur Befreiung des Menschen. Im Gegenteil: Durch das Kreuz kommt der Mensch zur letzten Befreiung von der Sinnlosigkeit und der Knechtschaft des Todes. W.Daim vergleicht den psychoanalytischen Heilungsprozeß mit der Erlösung des Menschen im Kreuz. Auch in der Psychotherapie gebe es keine Heilung ohne schmerzhafte Läuterung. "Der psychoanalytische Prozeß ist etwas sehr Schmerzhaftes und muß es sein," so erklärt er, "nur über das Leiden geht die Erlösung."[5] Die Psychotherapie wolle den Menschen von seinen hemmenden Fixierungen befreien. Tiefenpsychologisches Wirken sei daher "einfach als Hilfe zu einer vermehrten Erlösung der Welt von ihren Fixierungen anzusehen."[6]

Nicht das Kreuz, sondern die Freiheit ist das letzte Ziel der christlichen Bildung und Vervollkommnung. Der Mensch soll schon auf dieser Erde in der Freiheit wachsen, sich selbst und seine Welt in Freiheit der Vollendung entgegen führen. Aber den Weg zur Vollkommenheit verfehlt, wer ichbezogen, egoistisch und ichbefangen nur sich selbst und seine Vollkommenheit sucht: "Wer sein Leben sucht, der wird es verlieren; wer aber sein Leben um meinetwillen verliert, der wird es finden."[7]

---

5 W.Daim, Tiefenpsychologie und Erlösung, München 1954, S.100. In Daims ausführlichen Vergleichen zwischen Psychotherapie und Erlösung durch das Kreuz finden sich viele wertvolle Hinweise; aber der Geheimnischarakter der göttlichen Erlösung sollte auch nicht vergessen werden.

6 Ders., a.a.O., S.317.

7 Mt 10,39. - Vgl. dazu auch R.Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, S.146.

Wer nur an sich selbst und an seine eigene Freiheit denkt, der kann nicht in der Freiheit wachsen. Der Mensch muß nämlich über sich selbst hinauswachsen auf den unendlichen Gott hin - in die geheimnisvolle Freiheit Gottes - , dann wird er auch sich selbst finden und frei werden, sonst verkümmert er und geht im ewigen Tode zugrunde. Wenn der Mensch in seinem Gewissen Gott begegnet und nicht für sich, sondern im echten Dialog mit Gott und für Gott lebt, dann findet er auch sich selbst - als Geschenk Gottes in Freiheit, und diese Freiheit kann selbst der irdische Tode nicht zunichte machen. Der Mensch ist nämlich wesentlich auf den personalen und unendlich freien Gott hin geschaffen und nur durch die immer wieder erneute und in Freiheit vertiefte Aktualisierung dieser Beziehung auf das göttliche Du hin wächst der Mensch in seiner Freiheit.

Die letzte Vollendung in Gott und damit auch in der Freiheit erreicht der Mensch zwar erst als eschatologisches Heil nach dem Tode - durch den irdischen Tod als radikale Ganzhingabe an Gott; aber diese Vollendung soll ja in den Erlösten schon hier im Verborgenen heranreifen. So bleibt auch der hochbetagte Gläubige in seinem Herzen jung; denn er wächst weiter in Jesus Christus auf Gott hin, wenn auch seine irdische Lebenskraft und seine vergängliche Schönheit dahinwelken und sterben. Dieses Sterben, so unbegreiflich und schmerzlich es auch sein mag, es ist Teilhabe am heilbringenden Kreuz Christi und damit der Beginn der Auferstehung und des ewigen Lebens in Freiheit. Dann wird offenbar, was schon in der Zeit heranreifte.

Der Mensch wird befreit und vollendet in der liebenden Gemeinschaft mit Gott, der die schöpferische Freiheit selbst ist. Gottesliebe nennt daher Christus die Erfüllung aller Gebote. Aber die Liebe zu Gott wächst nur untrennbar vereint mit der Liebe zum Nächsten; "denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, der kann Gott nicht lieben, den er nicht sieht. Und dieses Gebot haben wir von ihm: Wer Gott liebt, der soll auch seinen Bruder lieben!"[8] Christlichem Verständnis entsprechend gibt es keinen anderen Weg zur wirklich vollkommenen Freiheit. Allein die Liebe ist "das Band der Vollkommenheit".[9]

---

8 1 Joh 4,20f.
9 Kol 3,14.

Christus nachfolgen, der sich am Kreuz ganz und gar Gott überantwortete, das kann daher auch nur, wer sich für den Mitmenschen und dessen Freiheit radikal engagiert. Christus erlöste die Menschen aber nicht dadurch, daß er sie machtvoll zum Guten zwang oder sie beherrschte, indem er sie durch seine göttliche Allmacht faszinierte und ihnen die freie Entscheidung und die eigene Verantwortung abnahm.[10] Er erlöste die Menschheit vielmehr durch seine Liebe, in der er uns alles schenkte, selbst sein eigenes Leben. Für die Befreiung der Menschen engagierte sich Christus so radikal und restlos, daß er keine Mühe scheute und alles dafür hingab bis zum Tod am Kreuze. "Jesus ist einfachhin der Erlöser - das ist sein Name -, und der ganze Sinn seines Lebens war es, die Menschheit zu erlösen."[11]

Das Wort Erlösung hat für viele Menschen heute einen falschen Klang. Es klingt nach purer Passivität, in der für die Freiheit des Menschen und für seine ureigenste Aufgabe der Selbstverwirklichung keine Möglichkeit mehr bleibt. Ein solches Erlösungsverständnis ist jedoch eine Verfälschung des Christlichen. Die Christen heute müssen wieder lernen, Christus als den Befreier zu sehen und ihm als Befreier zu folgen, sich radikal für die Befreiung der Mitmenschen zu engagieren. "Wenn das christliche Grundwort von der Erlösung wieder vernommen, eine gelebte Wirklichkeit werden soll, dann nur auf diesem Weg. Es ist für uns Christen heute gut, zu wissen, daß wir vom Evangelium her die 'Hoffnung (haben), daß die (ganze) Schöpfung von der Knechtschaft und der Vergänglichkeit befreit wird zur Freiheit der Herrlichkeit der Kinder Gottes' (Röm 8,21)."[12]

Wenn der Mensch durch Christus in seiner Gottesebenbildlichkeit zur Vollendung kommen soll, dann muß er auch in der schöpferischen Freiheit und Kreativität zur Vollendung kommen; denn Gott ist die schöpferische Freiheit und der Kreator schlechthin. Diese Befreiung durch Christus zur schöpferischen Freiheit des Menschen kommt jedoch durch das deutsche Wort "Erlösung" kaum zum Ausdruck. Darunter leidet heute die christliche Botschaft. "Von hierher könnte man einmal fragen: In welche Stoßrichtung müßte

10 Diese Möglichkeit, die Menschen so zu faszinieren, daß er ihre Freiheit überspielt hätte, wies Christus als Versuchung des Satans zurück. Vgl. Mt. 4,1-11.

11 F.Wulf, Hat der heutige Mensch noch ein Verlangen nach Erlösung? in: Geist und Leben Jg.42 (1969) S.161.

12 Ders., a.a.O., S.166.

diese Botschaft u.a. wohl gehen, um den Menschen unserer Zeit zu treffen? Es müßte ohne Zweifel die Botschaft von der Freiheit sein, nach dem heute oft zitierten Wort aus dem Galaterbrief: 'Damit wir frei seien, hat Christus uns frei gemacht' (Gal 5,1)."[13]

Erlösung, oder besser: "Be-freiung ist es, was der Glaubende von der Zukunft Gottes erhofft."[14] Befreiung aber erhofft der Mensch nicht nur, sondern daran kann er zugleich selbst verantwortungsbewußt arbeiten. Um das christliche Heilsverständnis aus einer unchristlichen Isolierung von den profanen Lebensbereichen des Menschen herauszuholen, dafür kann ein vertieftes Verständnis der Befreiung durch Christus weiterhelfen. Es dürfte "von vorherein auschlußreich sein, daß ausgerechnet Freiheit Dreh- und Angelpunkt der Erlösung und insofern Schlüsselbegriff der Soteriologie ist; es versteht sich dann gleichsam von selbst, daß es gemeinsame Grenzbereiche gleicher Fragen und Probleme zwischen der Theologie und den verschiedenen Wissenschaften gibt (Anthropologie, Ethik, Psychologie, insbesondere der Tiefenpsychologie usw.)."[15]

Echte Bildung ist immer hingeordnet auf die Freiheit des Menschen. Das gilt erst recht für die christlich verstandene Bildung. "Christentum ist Freiheit, christliche Erziehung Ermächtigung und Bildung zur Freiheit, oder sie sind überhaupt nicht."[16] Im Hinblick auf das Leben Christi und seine Befreiungstat am Kreuz weiß der Christ, daß der Mensch nicht allein durch das Erkennen zur Vollendung in Freiheit kommt. Auch das religiöse Wissen ist letztlich nicht das Entscheidende, sondern die Liebe.

Im Christlichen geht es also letztlich nicht darum, irgendeine Idee zu suchen oder zu verteidigen, durch deren Erkenntnis der Mensch zum Heil kommen soll. Der Mensch kommt letztlich nur durch die Liebe zur Vollendung und zur letzten Freiheit. Diese Liebe hat der Mensch nicht von sich aus. Sie ist ein Geschenk Gottes, und sie muß zunächst durch Mitmenschen geweckt werden.

---

13 F.Wulf, a.a.O., S.166.
14 G.Reidick, Freiheit als Heilsgut, in: Grenzfragen des Glaubens, hrsg. von Ch.Hörgl und F.Rauh, Einsiedeln/Zürich/Köln 1967, S.365.
15 Dieselbe, ebd.
16 K.Rahner, Gnade als Freiheit, Freiburg i.Br. 1968, S.86.

Aber die Liebe wächst auch nicht ohne eigenes freiwilliges Engagement für andere, sie wächst nur durch die Liebe. Die von Gott geschenkte Liebe wächst nur durch die selbständige Realisierung eben dieser Liebe.

Die aktive Befähigung zur Liebe, das ist die Befähigung zur Freiheit. Liebe und Freiheit sind real identisch. Die Freiheit gründet in der Liebe, sie ist ein besonderer Aspekt der Liebe. Freiheit besagt schöpferische Initiativkraft der Liebe, die nicht determiniert ist. Freiheit als Bildungsziel besagt, daß der Mensch in der Vollendung nicht rein passiv sein kann, sondern daß er diese schöpferische Initiativkraft der Liebe dann vollkommen besitzt. "Bildung ist Formung des Menschen; aus Freiheit und zur Freiheit... So ist Freiheit Voraussetzung, Atmosphäre und Ziel der pädagogischen Welt."[17]

Christlichem Verständnis entsprechend hat Gott selbst den Menschen erlöst, befreit, so daß es beim Menschen liegt, ob er als Partner Gottes zur göttlichen Liebe ja oder nein sagt. Der Mensch selbst entscheidet frei darüber, was er wird, ob er in personaler Gemeinschaft mit Gott "vollkommen wird wie der himmlische Vater",[18] oder ob er radikal zugrunde geht, indem er sich dem göttlichen Liebensanruf endgültig verweigert. Der himmlische Vater aber ist der vollkommen freie Schöpfer.

Personsein heißt radikal und ganz auf ein Du hin angelegt sein. Personale Entfaltung des Menschen ereignet sich in der freien Aktualisierung dieser seiner Veranlagung. Zur letzten personalen Entfaltung kommt der Mensch nur in freier Gemeinschaft mit dem personalen Gott. Nur so kommt er zur volkommenen Freiheit. In der Nachfolge Christi, der zur Befreiung der Menschen sich so radikal engagiert, daß er alles für uns Menschen dahingab, selbst sein eigenes Leben, in dieser Nachfolge Jesu Christi wächst der Christ in der Liebe und in der Freiheit als Wesensmerkmal der schöpferischen Liebe.

In der theologischen Literatur der vergangenen Jahrhunderte wurde der Zusammenhang der beiden nicht nur textlich dicht zusammenstehenden paulinischen Gedanken viel zu wenig bedacht: "Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit"[19] und im Anschluß

17 R.Guardini, Lebendige Freiheit, in: R.Guardini, Unterscheidung des Christlichen, 2.Aufl. Mainz 1963, S.101.
18 Mt 5,48.
19 2.Kor 3,17.

daran: "Wir alle werden... zu dem gleichen Bilde umgestaltet."[20] Die Imago-Dei-Lehre wird hier von Paulus zusammen gesehen mit der Lehre von der Nachfolge Christi, dessen Geist die Freiheit ist. Für das christliche Bildungsziel war zwar schon immer die Imago-Dei-Lehre zusammen mit der Lehre von der Nachfolge Christi von zentraler Bedeutung, aber man hat den Geist Christi, der ja die Freiheit ist, vernachlässigt.

Die Imago-Dei-Lehre und die Lehre von der Nachfolge Christi sind auch heute noch für das christliche Bildungsziel maßgebend und hochaktuell, man muß sie nur richtig verstehen. Die Imago-Dei-Lehre besagt zunächst einmal, daß dem Menschen die Teilhabe an der schöpferischen Freiheit Gottes geschenkt wurde.[21] Diese Imago-Dei-Lehre beinhaltet aber auch, daß die schöpferische Freiheit Gottes letztes Ziel des Menschen und seiner Bildung ist, daß der Mensch immer mehr der kreativen Initiativkraft der göttlichen Liebe teilhaftig werden soll.

Letztes Ziel jeder christlichen Bildung ist die göttliche Liebe, die mit der schöpferischen Freiheit real identisch ist. Die Freiheit ist nämlich das entscheidende Kriterium der Liebe, durch sie ist die schöpferische Liebe erhaben über jede zwanghafte Aktivität. Letztes Ziel der christlichen Bildung ist die schöpferische Freiheit, die nicht mehr verloren gehen kann durch Sünde und Tod. Diese schöpferische Freiheit ist Gott selbst, der sich dem Menschen zu eigen schenkt.

Die Aneignung dieser göttlichen Freiheit als Befreiung von der eigenen Nichtigkeit des Menschen geschieht durch Gott in Christus. Er befreit letztlich alle Menschen auf eine Weise, die nur er kennt; aber er will den Menschen nicht ohne den Menschen befreien. Gott vergewaltigt nicht den Menschen, er zwingt sich nicht auf. Christus zwingt niemand, ihm zu folgen; aber nur der folgt ihm, der sich für die Befreiung der Mitmenschen engagiert.

---

20 2 Kor 3,18.

21 Auf den jüdisch-christlichen Ursprung der Konzeption von der schöpferischen Freiheit weist nachdrücklich R.Garaudy hin. "Der Begriff der Freiheit hat in der abendländischen Tradition zwei Ursprünge; den griechisch-römischen und den jüdisch-christlichen. Der Begriff der Schöpferkraft kennt nur einen Ursprung: den jüdisch-christlichen." R.Garaudy, Humanismus als schöpferische Potenz, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag des Präsidiums der Paulus-Gesellschaft, München 1968, S.179.

Wer nicht egoistisch für sich und seine eigene Freiheit lebt, sondern den Nächsten liebt und für dessen Befreiung sich engagiert, der folgt Christus, nur der wächst in der Freiheit. Das gilt für den Christen wie für den Nichtchristen, der sich wie Christus um die möglichst radikale und totale Befreiung der Menschen bemüht, obwohl er vielleicht nichts von Christus gehört hat oder der die Religion nur als ein Hindernis auf dem Wege zu dieser Befreiung kennen gelernt hat. Ganz allgemein gilt: "Freiheit bewährt sich als Sorge für die Freiheit des andern."[22]

Aber diese Sorge für die Befreiung des Mitmenschen wäre nicht echt, wenn sie sich der moralischen Verpflichtung zur Nächstenliebe entzieht, sobald Opfer verlangt werden. "Wer sich der moralischen Verpflichtung entzieht, weil er seine Freiheit retten will, kann sicher sein, daß er sie verliert, und wer auf seine Freiheit zu verzichten scheint, um den moralischen Bedingtheiten zu gehorchen, wird frei."[23]

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der urchristlichen Lehre von der "Selbstüberwindung" für das Wachsen in der Freiheit zu sehen. "Der Stoiker überwindet sich, um die tranquillitas animi zu genießen, er sucht sich selbst zu überwinden - für sich selbst."[24] Der Christ sucht sich selbst zu überwinden, um ganz für den Mitmenschen und dessen Befreiung da zu sein. Wer immer so die Mitmenschen wirklich liebt, wer tatkräftige Nächstenliebe übt, der wächst selbst in der Freiheit, und der weckt zugleich die Freiheit dessen, den er liebt.

Wer dagegen jedes Opfer scheut, sich immer nur treiben läßt, genußsüchtig immer nur sich und seine Freiheit sucht, der wird seine eigene Freiheit ruinieren und die Freiheit anderer durch seinen Egoismus gefährden oder gar zerstören. "So wird auch die Zukunft der Freiheit in der Welt mit davon abhängen, ob einzelne unter uns anfangen, Verzichte zu leisten, Opfer zu bringen, Askese zu üben."[25] Dabei sollte aber nie vergessen werden, daß Verzichte, Opfer und Askese nur dann befreien, wenn und insoweit sie freiwillig geleistet werden.

---

22 W.Weischedel, Aspekte der Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.23.
23 P.Chauchard, Wie frei ist der Mensch? Düsseldorf 1968, S.187.
24 K.Niederwimmer, Der Begriff der Freiheit im Neuen Testament, Berlin 1966, S.51.
25 H.Zahrnt, Libertas christiana, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von Ulrich Schmidhäuser, Suttgart 1958, S.107.

Die Umgestaltung des Menschen in Christus geschieht nicht nur in Freiheit, sondern auch auf Freiheit hin. Freiheit ist nicht nur Voraussetzung und Medium der menschlichen Selbstverwirklichung, sondern auch Ziel, letztes Ziel des menschlichen Lebens und aller Bildung. Bei der Freiheit als dem letzten Ziel des Menschen handelt es sich nicht um sie sogenannte libertas contrarietatis, die moralische bzw. sittliche Freiheit, Gutes oder Böses zu tun; denn diese sittliche Freiheit ist nur ein defizienter Modus der Freiheit, den es in Gott nicht gibt, da in Gott alles, auch die Freiheit, vollkommen ist. Nicht die sittliche Freiheit ist das letzte Ziel des Menschen, sondern die schöpferische Freiheit Gottes, deren der Mensch immer mehr teilhaftig werden soll.

Solange wir jedoch in diesem irdischen Leben erst auf dem Wege zur Vollendung sind, bleibt die sittliche Freiheit mit der schöpferischen Freiheit des Menschen unlöslich vereint. Nicht durch die Zerstörung oder Einschränkung, sondern nur durch die Erfüllung der sittlichen Freiheit kommt der Mensch zu seinem letzten Ziel. Der Mensch soll in diesem Leben immer selbständiger und immer radikaler sich entscheiden können zwischen dem Guten und dem Bösen, so daß er schließlich, wenn er im Sterben Gott von Angesicht zu Angesicht begegnet, zur letzten und unwiderruflichen freien Entschiedenheit für das Gute kommen kann.

Diese Entscheidung zwischen dem Guten und dem Bösen kann dem Menschen niemand abnehmen, und niemand sollte versuchen, diese Eigenverantwortung des Menschen zu schmälern. Aufgabe jeder echten Bildung - und ganz besonders der religiösen - ist es, diese Entscheidungsmöglichkeit der freien Selbstbestimmung zu erweitern und zu vertiefen. Auch der schon mündige Mensch kann und soll immer mehr in der Eigenverantwortung wachsen.

Die Entscheidungsmöglichkeit zwischen Gut und Böse, die sittliche Freiheit, ist ein wichtiges Bildungsziel, aber nicht das letzte. Das ist vielmehr die Teilhabe an der schöpferischen Freiheit der göttlichen Liebe. Gerade in der religiösen Erwachsenenbildung könnte und sollte die sittliche Freiheit - auch Gewissensfreiheit genannt - viel mehr gefördert werden. "Weit mehr Gedanken, weit mehr Abhandlungen und weit mehr Unterweisung sollten der Bedeutung der Freiheit für die Religion und dem überaus wichtigen Platz, den die Freiheit in der Religion einnimmt, gewidmet sein."[26]

---

26 S.M.Bates, Glaubensfreiheit, New York 1947, S.819.

Viele Menschen unserer Zeit sehen die schöpferische und die sittliche Freiheit immer noch viel zu statisch als etwas Vorhandenes. "Der Mensch stellt Freiheit meist nur als eine Tatsache fest, als faktisch Vorhandenes, und er glaubt sich damit der Frage schon enthoben, sich darüber erkennend und wollend klar zu werden, daß Freiheit sein soll, daß sie als solche selbst nicht nur Tatsache, sondern Forderung ist."[27]

Die konkrete menschliche Freiheit - seine schöpferische und seine sittliche Freiheit - kann und soll sich entfalten. "Es gibt eine Entwicklung der Freiheit. Die Freiheit des Kindes und des Jugendlichen ist im allgemeinen geringer als die des Erwachsenen."[28] Aber auch die Freiheit des Erwachsenen soll immer weiter wachsen. Wenn die Freiheit Ziel im Leben des Menschen und damit auch Bildungsziel ist, "so erhebt sich die Frage, wie der Mensch zur Freiheit geführt werden kann."[29]

Die Bewahrung und Absicherung der Freiheit durch eine gute Rechtsordnung allein kann da nicht genügen. Die Gesinnung der Freiheit, die aus der Liebe erwächst, muß gehegt und gepflegt werden. "Es gibt keine menschliche Institution, welche die Freiheit garantiert, wenn diese nicht als Tugend und als Ideal in den Herzen glüht. Gewiß dürfte die Demokratie jene Staatsform sein, welche die Freiheit des einzelnen am meisten sichert, aber nur dann, wenn der größere und wertvollere Teil des Volkes vom Geist der Freiheit durchseelt ist."[30]

Die Pflege des Geistes der Freiheit ist nicht nur eine religiöse Aufgabe; aber A.Adam bemerkt mit Recht: "Das Problem der Freiheit ist zutiefst nicht so sehr ein politisches oder wirtschaftliches, sondern ein religiöses und sittliches."[31] - Darum ist die Pflege der freiheitlichen Gesinnung auch zutiefst und primär eine Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung. Wenn die Religion und die religiöse Erwachsenenbildung diese Aufgabe vernachlässigen, so kann das durch nichts ersetzt werden, auch nicht durch die beste politische Erwachsenenbildung.

---

27 K.Rahner, Ursprünge der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker, Über die Freiheit, Stuttgart/Berlin 1965, S.34.
28 H.Thurn, Willensfreiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.146 (1949/1950) S.431.
29 Ders., a.a.O., S.435.
30 A.Adam, Die Tugend der Freiheit, Nürnberg 1947, S.211.
31 Ders., a.a.O., S.174.

Weil in der Vergangenheit im Namen des Christentums so viele Fehler und Sünden gegen die Religionsfreiheit begangen wurden, deswegen wird auch heute noch das Christliche und die christliche Erwachsenenbildung zu wenig als Ausrichtung auf die immer größere Freiheit des Menschen gesehen. So wird die Religion und speziell die christliche Erwachsenenbildung auch heute noch von vielen Menschen verkannt.

Mehr als jede andere Religion ist das Christentum von seinem Ursprung her auf die Befreiung - auch Erlösung genannt - aller Menschen ausgerichtet. "Erst wenn deutlich wird, daß christlicher Glaube nicht 'schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl' und religiöse Unterwürfigkeit ist, sondern im Gegenteil schlechthinniges Freiheitsgefühl und Souveränität über Himmel und Erde, Leben und Tod, kann der spezifische Beitrag des Christentums für das 'Reich der Freiheit' verständlich gemacht werden, nach welchem sich alles sehnt, was leben will und sterben muß."[32]

Die Freiheit, zu der Christus uns befreit hat, ist nicht nur ein jenseitiges oder eschatologisches Ziel. Diese Freiheit und das frohe Bewußtsein dieser Freiheit sollte bei den Christen auch schon in diesem irdischen Leben sichtbar werden. "Die christliche Existenz ist in einem wesentlichen Punkte verkümmert, wenn das Bewußtsein der Freiheit fehlt und das ernste Streben nach ihrer Erhaltung, Bewährung und Verteidigung."[33] A.Adam sieht daher mit Recht nicht nur in der Wahrheitsliebe, sondern auch in der Freiheitsliebe eine sittliche Tugend. "So wie das Verlangen des Menschen nach der Wahrheit sich in der Tugend der Wahrhaftigkeit äußert, so muß sich auch der Wille zur Freiheit in einer sittlichen Tugend verwirklichen."[34]

Was Kardinal F.König von der Aufgabe einer jeden Religion sagt, das gilt jedoch ganz besonders von der christlichen Religion: "Religion, so können wir in unserer Sprache heute sagen, ist nicht zuletzt auch der Weg, um frei zu sein oder frei zu werden von feindlichen Gewalten, denen der Mensch in einer diesseitigen und auch jenseitigen Welt ausgeliefert sein kann, solange er nicht sein endgültiges Ziel erreicht hat, wo er für immer den feindlichen Gefahren entrückt, Eingang findet in die Gemeinschaft oder in

32 J.Moltmann, Christentum als Religion der Freiheit, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag des Präsidiums der Paulus-Gesellschaft, München 1968, S.225.
33 A.Adam, a.a.O., S.95.
34 Ders., ebd.

das Haus Gottes."[35] Religion und religiöse Erwachsenenbildung müssen als Weg, der zu immer größerer Freiheit führt, neu entdeckt werden. Ohne die Religion als radikale Befreiung des Menschen und ohne religiöse Erwachsenenbildung als Bewußtwerden und Realisierung dieser Befreiung würde die Freiheit der Menschen an innerer Auszehrung zugrunde gehen.

Wenn die religiöse Bildung, wie der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" erklärte, "Kern lebendiger menschlicher Bildung"[36] ist und sein soll, dann braucht sie auch ein Ziel, das für jede lebendige menschliche Bildung richtungweisend sein kann. Dieses Ziel jeder Bildung aber ist die Freiheit. "Vorausgesetzt, daß die Person und die Entfaltung ihrer personalen Anlage den Sinn der Bildung ausmachen, ist alle Bildung auf die Entwicklung der Freiheit gerichtet. Denn Person ist in ihrer Wurzel Freiheit, wie die Philosophie einmütig behauptet seit dem ersten Moment der vollen philosophischen Erfahrung personalen Seins."[37]

Ob die Befreiung und die immer größere Freiheit des Menschen Bildungsideal, Bildungsidee oder Bildungsziel genannt wird, mag dabei nebensächlich sein. Entscheidend ist ein zielstrebiges Bildungsverständnis, das mehr als bloße Ausbildung meint. "Was nottut, ist eine neue Leidenschaft. Ihr Feuer bezieht die Bildung nicht aus ihren Bildungsstoffen, sondern aus der Bildungsidee. Sie und sie allein ist das organisierende Prinzip der Bildungsstoffe. Sie formuliert den Sinn und das Ziel aller einzelnen Bildungsvorgänge."[38]

Wenn Bildung heute vielfach mißverstanden und mit bloßer Ausbildung verwechselt wird, wenn selbst Bildungstheoretiker Bildung ohne jedes letzte Ziel verstehen wollen, so ist nicht zuletzt ein Versagen der Religionen und speziell der Christen dafür verantwortlich. Die Fundierung eines letzten Bildungszieles, auf das ja der ganze Mensch ausgerichtet sein soll, diese Fundierung ist primär eine religiöse Aufgabe, dann erst eine politische.

---

35 F.König, Freiheit in der Religion, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von Otto B. Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.182.
36 Stuttgart 1960, S.20.
37 B.Hanssler, Die Freiheit in der Welt der Bildung, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von Otto B. Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.302.
38 Ders., a.a.O., S.303.

Daher ist es auch eine besondere Aufgabe der christlichen Erwachsenenbildung, die Erlösung als radikale Befreiung aller Menschen neu und vertieft zu verstehen und die Freiheit als Bildungsziel zu wecken und zu fördern. "Nicht nur die Bedrohung der Freiheit gelangt unserer Generation zu Bewußtsein, sondern zugleich die Unverzichtbarkeit der Freiheit für die Wahrung der vollen Humanität. So wird der Bildungsbemühung in unserer Zeit ein neuer Weg gewiesen, indem ihr eine neue Bildungsidee, ein neuer befeuernder Gedanke angeboten wird. Nur wo diese Bildungsidee alle bildnerischen Bemühungen unterfängt, wird vermieden, daß Bildung nur noch Ausbildung für gesellschaftliche Rollen, bloße Abrichtung auf Funktion hin ist."[39]

Freiheit ist das Ziel jeder Bildung, nicht nur der religiösen. "Wenn der Mensch vom Wesen her, als Bild Gottes, zur Freiheit berufen ist, dann ergibt sich daraus für eine christliche Bildungslehre, daß nicht erst die religiöse Bildung, als Bildung zur Freiheit der Kinder Gottes, an der Freiheit zu orientieren ist, sondern schon alle weltliche und natürliche Bildung, weil sie vom Wesen her der Verwirklichung des schöpfungsmäßigen Entwurfs des Menschen zu dienen hat."[40]

Die jeweiligen Begründungen für die Befreiung des Menschen mögen verschieden sein, aber jede religiöse Weiterbildung kann und soll mit den Bildungs- und Ausbildungsbemühungen anderer Bereiche der Erwachsenenbildung darin übereinstimmen, daß alle die immer größere Freiheit, die immer radikalere Befreiung des Menschen zum Ziele haben, so daß alle sich daran orientieren können. So kann auch die Einheit in der Vielfalt der Bildungsbemühungen gefördert werden.

Zusammenfassend können wir daher mit B.Hanssler sagen: "Bildung braucht Freiheit, Bildung ist Freiheit. Wer die Bildung von der Gesellschaft her entwirft, entwirft sie auf Unterwerfung hin, denn für die Gesellschaft ist Bildung primär wichtig als Schulung für die Übernahme von Rollen und Funktionen. Wer sie von der Person her entwirft, entwirft sie von der Freiheit her, die im natürlichen wie im übernatürlichen Bereich die höchste Möglichkeit des Menschen ist. Freiheit also ist das Ziel der Bildung, das Mittel der Bildung und der Raum der Bildung."[41]

---

39 B.Hanssler, a.a.O., S.306.
40 Ders., a.a.O., S.308.
41 Ders., a.a.O., S.317.

Zusammenfassung

1) Freiheit als Prinzip der Vielfalt in der modernen Erwachsenenbildung, besonders in der religiösen.

Welche Bedeutung bei der ständigen Weiterbildung mündiger Menschen der religiösen Erwachsenenbildung zugeschrieben wird, das hängt davon ab, was man jeweils unter "Bildung" versteht. Eine genau abgegrenzte, allgemein anerkannte Definition der "Bildung" gibt es nämlich nicht. Die genuin deutschsprachigen Begriffe "bilden" und "Bildung" im kulturell-pädagogischen Sinne haben im Laufe der Jahrhunderte schon sehr verschiedene Bedeutungen gehabt. Dem geschichtlichen Bedeutungswandel der Begriffe entspricht zwar nicht einfach die Vielfalt der Wortbedeutungen heute; aber der religiös-weltanschauliche Hintergrund wird hier wie dort sichtbar.

Das ursprünglich christliche Bildungsverständnis der deutschen Dominikaner im Spätmittelalter - Meister Eckhart, Tauler und Seuse - wird schließlich im 18. und 19. Jahrhundert in der Aufklärung und im Neuhumanismus profaniert und immer mehr zu einer rein kognitiven Angelegenheit uminterpretiert. Die Kluft zwischen der Religion und der Bildung wuchs, bis man schließlich Religiösität und Bildung alternativ verstand. In der Aufklärung wurde zwar die befreiende Funktion der Bildung als Selbstverwirklichung des Menschen neu entdeckt, aber gleichzeitig wurde Religiösität als reine Passivität mißverstanden und abgelehnt. Die verhängnisvolle Diastase von Religion und Bildung kennzeichnet auch heute noch ein weitverbreitetes Bildungsverständnis, so daß viele Erwachsene schon deshalb keinen Zugang zur religiösen Weiterbildung finden.

Die Vielfalt der religiös-weltanschaulich bedingten Bildungsvorstellungen ist heute größer denn je. Aber auch der Versuch, den religiös-weltanschaulich bedingten Bildungspluralismus, der in der Praxis nicht geleugnet wird, wenigstens in der Wissenschaft zu überwinden, scheiterte. Die Bemühungen, religiös-weltanschaulich bestimmte Bildungsziele aus der Erziehungswissenschaft und aus der entsprechenden Theorie der Erwachsenenbildung ganz auszuklammern, sind identisch mit dem Versuch, einen sehr zentralen Bereich der Erziehungswirklichkeit und der Erwachsenenbildung wissenschaftlich nicht mehr durchzureflektieren, sondern der wissenschaftlichen Untersuchung zu entziehen - oder diesen

Bereich anderen Wissenschaften allein zu überlassen, z.B. der Philosophie und der Theologie. Das aber ist für die Wissenschaft der Erziehung und der Bildung nicht zu rechtfertigen. Die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung kann religiös-weltanschauliche Bildungsziele zwar nicht begründen; aber sie kann und soll diese Ziele wissenschaftlich systematisch untersuchen und auf ihre Auswirkungen für die Erziehung und Bildung hin sorgfältig prüfen. Sonst ist die Gefahr des pädagogischen Provinzialismus in der Erziehung und Bildung unvermeidlich.

Von besonderer Bedeutung für das Selbstverständnis und die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik war das Gutachten des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" aus dem Jahre 1960. Der Versuch, allen echten Bildungsbemühungen in der Bundesrepublik gerecht zu werden, ist wohl keinem so gut gelungen wie dem Deutschen Ausschuß. Der Rationalismus, der Individualismus, der Traditionalismus, der naive Fortschrittsoptimismus und auch der Positivismus werden zwar in ihrer Einseitigkeit verworfen. Aber ganz offensichtlich zeigt sich in dem Gutachten das Bemühen, die jeweils positiven Anliegen aller Geistesströmungen unserer deutschen Vergangenheit und Gegenwart zu wahren und in einer positiven Synthese zu vereinen, ohne einem billigen Synkretismus zu verfallen. Dieser Versuch mag bei jenen auf Ablehnung stoßen oder wenig Sympathien finden, die auch heute noch zu derartigen Einseitigkeiten neigen. Desgleichen werden alle, die immer noch nicht begriffen haben, daß wir heute in einer religiös-weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft leben, das Gutachten nur sehr bedingt akzeptieren und bedauern, daß der Deutsche Ausschuß ihre eigene Bildungsvorstellung nicht konkreter und genauer entfaltete und für alle empfahl.

Das Gemeinsame aller Bemühungen um Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik kann man im Anschluß an das Gutachten wie folgt umschreiben: Erwachsenenbildung ist das beständige Bemühen um Existenzerhellung auf verantwortungsbewußte Existenzgestaltung hin. Bildung ist eine Aufgabe für das ganze Leben und für alle Menschen. Bildung ist nicht auf bestimmte Berufe oder religiös-weltanschauliche Gruppen begrenzt. Sie ist immer wesentlich frei und hat dialogischen Charakter. Sie ist geistig standortbedingt und perspektivisch.

Die religiös-weltanschauliche Bildung wird in dem Gutachten als Kern lebendiger menschlicher Bildung ausdrücklich hervorgehoben. Es gibt keine Bildung ohne religiös-weltanschauliche Orientierung, ohne das beständige Bemühen, sich selbst in der Gesamtwirklichkeit immer mehr zu verstehen. Der Deutsche Ausschuß erlag in seinen grundlegenden Ausführungen über die Bildung nicht der Versuchung, durch eine religiös-weltanschauliche Nivellierung den Bildungspluralismus überwinden zu wollen, um so die religiös-weltanschauliche Einheit zu erreichen oder zu festigen. Die Profilierung der verschiedenartigen Bildungseinrichtungen wird bejaht, ohne die Gefahr des Gruppeneogismus und der Gruppenisolierung zu übersehen.

Das Gutachten will dem mündigen Menschen in der Erwachsenenbildung helfen, mit Andersdenkenden zusammenzuarbeiten, ohne die eigene Überzeugung zu verlieren. Es will beitragen zur Einheit in Freiheit und damit in Vielfalt. An der vom Deutschen Ausschuß gegebenen Kennzeichnung der Erwachsenenbildung ist besonders bedeutsam, daß sie von dem sich selbst bildenden Erwachsenen ausgeht, nicht von einer Einrichtung zur Erwachsenenbildung. Der mündige Mensch bildet sich selbst in Freiheit. Er kann das aber nur in der menschlichen Gemeinschaft, in der Gesellschaft, in der er lebt und arbeitet.

Unsere Industriegesellschaft ist geprägt durch die modernen Naturwissenschaften und durch die Technik. Zu den besonderen Aspekten der Bildung heute gehört daher die kritische Wertung von Wissenschaft und Technik; denn sie gehören zu der Welt, um deren Verständnis sich der Erwachsene bemühen soll. Die modernen Naturwissenschaften und die Technik sind Herausforderungen an den Menschen. Sie bieten neue Chancen für die Bildung möglichst vieler Menschen, und sie gefährden zugleich den Menschen und seine Bildung. Die größte Gefahr der modernen Wissenschaften und der aus ihnen hervorgegangenen Technik liegt aber nicht in diesen selbst, sondern in der unkritischen Haltung des Menschen diesen neuen Werten gegenüber.

Die modernen Wissenschaften und die Technik sind nämlich nicht wertneutral, sondern sie sind sehr wertvoll für die weitere Entwicklung des Menschen und des ganzen Menschengeschlechts, so daß eine unkritische Überbewertung leicht zur Vergötzung führt. Diese Gefahr ist immer dann besonders groß, wenn der Mensch nicht mehr

reflex nach dem letzten Sinn seines Lebens und seiner Bildung zu forschen wagt. Dann übersieht er nämlich leicht die Grenzen der modernen Wissenschaften und der Technik für die Entfaltung der Freiheit und die Humanisierung der Welt. Für solche Menschen fallen dann die Grenzen der verantwortungsbewußten Existenzerhellung zusammen mit den Grenzen der Naturwissenschaften und der auf ihren Methoden aufbauenden Gesellschaftswissenschaften.

Mehr als in früheren Jahrhunderten muß heute der Mensch die Lebensordnung, in der er aufgewachsen ist, kritisch prüfen, um als mündiger Mensch selbständig zu entscheiden, wo Anpassung und wo Widerstand zu leisten ist. Dasselbe gilt gegenüber modernen geistigen Strömungen und Tendenzen. Um aber kritisch prüfen zu können, wo Anpassung und wo Widerstand sinnvoll oder geboten ist, muß auch der erwachsene Mensch seine Fähigkeit zum ethisch richtigen Urteilen immer weiter entfalten.

Ausbildung ist noch nicht eo ipso Bildung. Die Fülle dessen, was der Mensch in Schule, Hochschule, Volkshochschule usw. lernt, das allein ist nicht der Gradmesser seiner Bildung. Demgegenüber sind die Charakterbildung, das beständige Wachsen in personaler freier Erkenntnis und die religiös-weltanschaulich fundierte Gewissensbildung für die Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung. Ausbildung als Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten kann geplant werden und soll möglichst gut geplant werden; Bildung als sinnvolle und freie Lebensorientierung aber läßt sich nicht planen. Das Versagen vieler Akademiker in der NS-Zeit zeigte erneut, daß gute Ausbildung und dadurch erworbene Fachkenntnisse und Fertigkeiten barbarisch mißbraucht werden können, daß also Ausbildung nicht automatisch Bildung bewirkt, daß es vielmehr Aufgabe des freien Menschen ist, seine Ausbildung in echter Bildung zu integrieren. Ausbildung und Bildung sollen gewiß nicht alternativ mißverstanden werden; aber die Integrierung und damit die Einheit von Ausbildung und Bildung kommt nicht von selbst, sie ist vielmehr das zentrale Anliegen und die eigentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung heute und morgen.

Die moderne deutsche Erwachsenenbildung kann nur verstehen, wer sie in ihrem geistesgeschichtlichen Zusammenhang sieht. Die Erwachsenenbildung ist keine Erfindung der Neuzeit. Vor allem die religiöse Erwachsenenbildung gab es seit Jahrtausenden in allen Kulturvölkern. Die Erwachsenenbildung im eigentlichen

Sinn erst mit der Aufklärung beginnen zu lassen, wird geradezu widersinnig, wenn man mit dem Deutschen Ausschuß der Meinung ist, religiöse Bildung sei der Kern lebendiger menschlicher Bildung. Der Mangel an Reflexion über die letzten Bildungsziele verleitete manche Theoretiker der Erwachsenenbildung dazu, nur ihr eigenes - unausgesprochenes - Bildungsziel gelten zu lassen und daran das Bildungsbemühen früherer Kulturepochen zu messen oder ganz zu übersehen.

Die Aufklärung mit ihrem blinden Glauben an die Allmacht der Vernunft wollte den religiösen Glauben und damit auch die religiöse Weiterbildung durch das Wissen überwinden. Auch das Ideal der abgeschossenen Bildung ist ein Kind der Aufklärung und des Neuhumanismus. Durch die Philosophie der Aufklärung sollte die Vielfalt der einander widersprechenden religiös-weltanschaulichen Überzeugungen überwunden werden. Kennzeichnend für den Beginn der modernen deutschen Erwachsenenbildung war eine irrationale Überbewertung des menschlichen Erkennens - besonders der Ratio - für die personale Entfaltung des Menschen. Die Vernachlässigung der Liebe und des personalen Erkennens, das aus der Liebe lebt, barg die Tendenz zum Bildungsmonismus in sich. Die jeweils gerade dominierende Richtung in der modernen deutschen Erwachsenenbildung betrachtete ihre Arbeit und ihre Bildungseinrichtungen als allein echte und freie. Sie beanspruchte daher eine privilegierte Stellung - eine Art Hegemonie - in der deutschen Erwachsenenbildung. Die anderen Richtungen fühlten sich unterdrückt. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionalformen der Erwachsenenbildung war gar nicht da oder schlecht.

Diesbezüglich änderte sich beim Übergang von der extensiven zur instensiven Volksbildung nach dem I. Weltkrieg kaum etwas. Erst nach dem II. Weltkrieg wuchs immer mehr die Einsicht, daß der religiös-weltanschaulichen Pluralität in der Gesellschaft nicht nur tatsächlich, sondern auch rechtlich im Sinne echter Gleichberechtigung eine Pluralität von Instiutionalformen in der Erwachsenenbildung entsprechen müsse, daß die institutionelle Uniformierung eine unberechtigte Einschränkung der freien Entscheidung der Erwachsenen, die Orientierungshilfe suchen und maßgebend wählen wollen, bedeute.

Zum Schaden für die gesamte Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, nicht zuletzt auch zum Schaden für die religiöse

Erwachsenenbildung, blieb die neuhumanistische Bildungskonzeption noch jahrelang nach dem II. Weltkrieg für die Volkshochschulen maßgebend. Um die religiös-weltanschauliche Zersplitterung des deutschen Volkes in der Erwachsenenbildung zu vermeiden, wollten die neuhumanistischen Theoretiker in einer Institutionalform - in den Volkshochschulen - allen Erwachsenen alles Notwendige und Wertvolle für die Weiterbildung anbieten. Ohne Nebeninteresse, nur für die Erwachsenenbildung, sei allein die Volkshochschule da. Sie allein könne daher ein originäres Verständnis der zweckfreien Bildung und der freien Erwachsenenbildung entwickeln.

Diese neuhumanistische Bildungskonzeption war nicht nur schuld daran, daß die berufliche Weiterbildung der Erwachsenen zu kurz kam, sondern sie erwies sich auch als Hindernis für die religiöse Erwachsenenbildung, für die gerade die kommunalen Volkshochschulen beim besten Willen kein originäres Verständnis entwickeln können. Auch in der sozial-ethischen und in der politischen Erwachsenenbildung hatte die Volkshochschule ihre Kräfte überschätzt. Wer allen alles für die Weiterbildung anbieten will, bleibt nämlich dilettantisch und wird keinem gerecht. Vor allem die religiösen Gemeinschaften sahen in dieser neuhumanistischen Bildungskonzeption der Volkshochschulen einen Hegemonieanspruch, den sie nicht akzeptieren konnten. Unschöne Rivalitäten um finanzielle Unterstützung durch den Staat waren die Folge.

Die Besucher der Volkshochschulen verhielten sich sachgerechter als die neuhumanistischen Theoretiker. Für ihre religiöse Weiterbildung suchten sie kaum Orientierungshilfe in den Volkshochschulen, die in unserer pluralistischen Gesellschaft jene für die religiöse Erwachsenenbildung notwendige Perspektivität nicht kontinuierlich gewährleisten können - von dem für die religiöse Weiterbildung notwendigen religiösen Engagement ganz zu schweigen. Durch das rege Interesse und die große Nachfrage der Erwachsenen entwickelte sich gleichzeitig die religiöse Erwachsenenbildung der Kirchen rasch, aber ohne sinnvolle Zusammenarbeit mit den Volkshochschulen.

Der Mangel an politischem Engagement und die Unmöglichkeit, den politischen Standort und die parteipolitische Perspektive kontinuierlich zu erhellen, markieren auch die Grenzen der politischen Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen. Dazu kam noch

die Gefahr, daß viele Volkshochschulen, ohne sich dessen reflex bewußt zu werden, bei ihrer politischen Erwachsenenbildung eine parteipolitische Ausrichtung mit einer parteipolitischen Perspektive bevorzugten, was dann bei der finanziellen Förderung - auch wieder unausgesprochen - in den einzelnen Bundesländern zum Nachteil vieler Bildungseinrichtungen sich auswirkte.

Die Besucher der Volkshochschulen dagegen wollten - neben der musischen Weiterbildung - vor allem möglichst wertneutrale Information und Hilfe für ihre berufliche Fortbildung. Sie wollten und wollen berufsfördernde Kurse mit staatlichen anerkannten Zeugnissen. Die Volkshochschule als eine konkurrenzlose Bildungsinstitution, die allein ein originäres Verständnis der Erwachsenenbildung entwickeln kann, war zwar nie mehr als eine Illusion der neuhumanistischen Theoretiker; aber diese Illusion hat die gesunde Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt jahrelang blockiert. Die entscheidende Wende brachte auch hier das Gutachten des Deutschen Ausschusses "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung".

In diesem Gutachten forderte der Deutsche Ausschuß nämlich erfolgreich die Neuorientierung der Volkshochschulen und plädierte für eine "Volkshochschule neuen Typs", die sich ganz bewußt und mit gutem Gewissen für die berufliche Weiterbildung und die Umschulung der Erwachsenen engagiert. Den neuhumanistischen Hegemonieanspruch der Volkshochschule weist das Gutachten in seinen grundsätzlichen Erwägungen über das Wesen der Bildung ganz energisch zurück. Die religiöse Bildung, zu der die Volkshochschulen nicht viel beitragen können, deklariert der Deutsche Ausschuß als Kern echter menschlicher Bildung, natürlich ohne deshalb die spezifische Aufgabe der Volkshochschulen abzuwerten. In unserer pluralistischen Gesellschaft sollen sich nämlich die einzelnen Einrichtungen und Institutionalformen in der Erwachsenenbildung profilieren und zusammenarbeiten, um so besser den Erwachsenen, die sich selbst weiterbilden wollen, helfen zu können. So beeinflußte das Gutachten auch positiv die Entwicklung der kirchlichen Erwachsenenbildung, die sich seitdem bewußter und konsequenter in der religiösen Erwachsenenbildung profiliert und um Kooperation mit anderen Institutionalformen der Erwachsenenbildung bemüht.

Niemand kann als Kind oder als junger Mensch die Frage nach dem Sinn seines Lebens so endgültig beantworten, daß dann ein weiteres Bemühen um religiös-weltanschauliche Orientierung im Alter überflüssig wird. Ohne das ständige Bemühen um religiös-weltanschauliche Horizonterweiterung und Existenzerhellung - ohne beständige religiös-weltanschauliche Weiterbildung - bleibt der Mensch religiös-weltanschaulich infantil.

Dieser Gefahr des Infantilismus erlagen in den letzten Jahrhunderten viele Menschen allein schon deswegen, weil sie durch den religiös-weltanschaulichen Pluralismus irritiert wurden und schließlich resignierten. Der Rationalismus, der nur die zwingenden Einsichten des beherrschenden Erkennens gelten lassen wollte, die von allen Menschen unabhängig von ihrem geistes-geschichtlichen Standort und unabhängig von der freien Stellungnahme eingesehen werden können, dieser Rationalismus der Aufklärung wirkte sich dabei besonders verhängnisvoll aus.

Die religiös-weltanschauliche Vielfalt wurde für die Rationalisten zu einem lähmenden Ärgernis und führte sie zur religiös-weltanschaulichen Resignation. Man suchte nach einer Patentlösung für die religiös-weltanschaulichen Fragen aller Menschen, und da man diese Lösung nicht fand, versuchte man die letzte Sinnfrage aus dem menschlichen Leben auszuklammern. Die Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen wurde von den Rationalisten unkritisch als Beweis dafür angesehen, daß alle bisherigen Religionen und Weltanschauungen falsch seien. Was wahr und gewiß sei, müsse so exakt und stringent beweisbar sein, daß alle Menschen es einsehen können, so daß die ärgerliche Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen überwunden wird.

Die Pluralität der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen wurde von den Rationalisten als ein Hindernis angesehen, das es zu überwinden gilt, indem alle Menschen nur das anerkennen und gelten lassen, was exakt wissenschaftlich beweisbar ist. Heute werden die exakten Wissenschaften von vielen Menschen als einzige geistige Grundlage angesehen, auf der ein sinnvolles menschliches Leben aufgebaut werden kann.

Der Mitmensch, der seine religiös-weltanschauliche Überzeugung für mehr als eine erkenntnismäßig wertlose Äußerung des Gefühls ansieht, wird dann verdächtigt und oft auch ausdrücklich als Ideologe beschuldigt, der dem wissenschaftlichen Fortschritt im Wege

stehe, der seine subjektiven oder sogar nur vorgetäuschten Gefühle illusorisch für wahre und gewisse Erkenntnis hält. Ihn gelte es zu entlarven, weil er gemeingefährlich sei wie ein Rauschgiftsüchtiger. Daß jede totale Entideologisierung selbst eine - wenn auch recht primitive, weil unreflexe - weltanschauliche Position voraussetzt, das übersehen diese Entlarvungstheoretiker gar zu leicht.

Der Irrtum der Rationalisten und all derer, die von den exakten Wissenschaften das erwarten, was diese nicht zu leisten vermögen, nämlich die Antwort auf die Sinnfrage des menschlichen Lebens zu geben, der Irrtum all derer, die nicht mehr selbständig nach dem Sinn ihrer Existenz zu forschen wagen, die sich nicht mehr um weitere religiös-weltanschauliche Orientierung und Weiterbildung kümmern wollen, dieser Irrtum besteht vor allem darin, daß sie die Freiheit und die Perspektivität der religiös-weltanschaulichen Erkenntnis übersehen oder vernachlässigen.

Alle menschlichen Erkenntnisse der Wirklichkeit, vor allem die religiös-weltanschaulichen, sind geistesgeschichtlich standortbedingt und daher perspektivisch. Jeder Versuch, alles Standortbedingte und Perspektivische auszuklammern, ist zum Scheitern verurteilt. Diese Vielfalt der Perspektiven im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen ist ein Hinweis dafür, daß der Mensch auf die Ergänzung durch die Perspektive anderer angewiesen ist, daß er, um in der religiös-weltanschaulichen Wahrheit zu wachsen, auch auf die menschliche Gemeinschaft angewiesen ist. Um die Wahrheit besser und umfassender zu erkennen, ist jeder Mensch darauf angewiesen, auf das zu hören, was die anderen aus jeweils anderen Perspektiven erkennen und mitzuteilen haben.

Das Vorurteil der voraussetzungslosen Wissenschaft kann den Zugang zu ganzen Bereichen menschlichen Erkennens versperren. Dieses Vorurteil, das auch heute noch sehr weit verbreitet ist, erweist sich vor allem als Barriere für religiös-weltanschauliche Erkenntnisse und daher für die religiös-weltanschauliche Weiterbildung, so daß die Menschen mit diesem Vorurteil für die bewußt gepflegte lebensorientierende Existenzerhellung in der religiösen Weiterbildung unfähig werden.

Religiös-weltanschauliche Erkenntnisse, die stets abhängig sind von dem geistigen Standort und der jeweils entsprechenden Perspektive, werden vorwiegend in Gleichnissen, Symbolen und Bildern zum Ausdruck gebracht. Daher ist das Kontradiktions-

prinzip kein zuverlässiges Wahrheitskriterium für alle religiös-weltanschaulichen Aussagen. Nur bei univoken, nicht bei analogen Begriffen - und die religiös-weltanschaulichen Aussagen über Gott geschehen stets in analogen Begriffen - ist die Anwendung des Kontradiktionsprinzips als Wahrheitskriterium unproblematisch. Das letztlich nie adäquat Aussagbare aller religiösen Erkenntnisse hängt eng zusammen mit der Perspektivität und der Freiheit dieser Erkenntnisse. Weil wir nur unvollkommen die absolute Wahrheit erkennen, können wir auch nicht adäquat die eigene Perspektive vom Erkenntnisobjekt unterscheiden. Das id quod und der modus quo der religiös-weltanschaulichen Erkenntnisse bilden letztlich eine unaufhebbare und undurchschaubare Einheit.

Der geistige Standort, die geschichtliche Situation und die damit gegebene geistige Perspektive lassen sich vor allem bei der Erkenntnis des Absoluten - und damit auch bei der religiösen Weiterbildung - nie ausschalten. Das Gesetz der standortbedingten Perspektivität und der geschichtlichen Situation gilt nicht nur für die sogenannte natürliche Gotteserkenntnis, sondern auch für die übernatürliche Gotteserkenntnis, die auch von den Menschen in ihrer jeweiligen geistesgeschichtlichen Situation mit der entsprechenden Perspektive vollzogen wird.

Der Absolutheitsanspruch des Christlichen, das sich ja als Offenbarungsreligion versteht, ist nicht der Versuch, die eigene geistige Perspektive des Christen zu verabsolutieren; er ist vielmehr eine Kurzformel für die Überzeugung, daß Gott selbst - die absolute Wahrheit - sich in Jesus Christus in die menschliche Geschichte eingelassen hat und den Bedingungen der Geschichtlichkeit sich unterworfen hat.

Ein gewisser Absolutheitsanspruch findet sich in jeder ethisch bedeutsamen Erkenntnis. Jede echte Gewissensentscheidung enthält einen unbedingten Anspruch des Absoluten, ein absolutes Sollen, aber kein Müssen. Der Christ ist darüber hinaus davon überzeugt, daß Gott mit seinem absoluten Anspruch nicht nur in der Tiefe des Gewissens dem einzelnen Menschen begegnet, sondern daß Gott selbst in Jesus Christus Mensch geworden ist und in der Geschichte zu uns gesprochen hat.

Die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus bedeutet nicht das Ende der Geschichtlichkeit und der Perspektivität all unserer religiös-weltanschaulichen Erkenntnisse. Im Gegenteil: Die unendliche

Fülle des Urgeheimnisses Gottes wird ja gerade von Jesus Christus in vielen Bildern, Gleichnissen und Symbolen dargelegt, um so der Unzulänglichkeit und der Perspektivität der menschlichen Erkenntnisfähigkeit zu entsprechen.

Jesus Christus und seine Befreiungstat am Kreuz kann der Mensch immer nur von seinem geistigen Standort, von seiner geschichtlichen Situation und der entsprechenden Perspektive aus erkennen. Da in Jesus Christus Gott selbst Mensch wurde, kann er niemals, auch nicht durch die vielen Perspektiven aller Christen erschöpfend erkannt werden. Wenn nämlich schon jede endliche Wirklichkeit viele Seiten und damit viele Aspekte wahrer Erkenntnis zuläßt, um wie viel mehr gilt das dann von Gott, dem Ursprung und der Fülle aller Wirklichkeit.

Im 18. und 19. Jahrhundert wurde die moderne Naturwissenschaft für viele Menschen zu einer Art Ersatzreligion. Sie wollten den Glauben durch das Wissen und die Wissenschaft überwinden und kamen zum irrationalen und blinden Wissenschaftsglauben, der auch im 20. Jahrhundert noch weit verbreitet ist. Diese Ersatzreligion duldet keine andere Weltanschauung oder Religion neben sich, weil sie sich von der Illusion nährt, der religiös-weltanschauliche Glaube sei durch das beherrschende Wissen überholbar, weil sie von der Wissenschaft allein alles Heil erwartet.

Diese Ersatzreligion ist nicht das Ergebnis der Wissenschaft oder eine wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis, sondern eine unwissenschaftliche Verabsolutierung der anonymen Wissenschaft als letztgültige Autorität, von der ein Wissenschaftsgläubiger alles erwartet und erhofft, selbst die Antwort auf die Sinnfrage des menschlichen Lebens - die dann angeblich nur insoweit eine Berechtigung hat, wie sie von den Wissenschaften beantwortbar ist. So wird der Wissenschaftsglaube zur Gefahr für den Menschen, für seine Freiheit und schließlich auch für die Wissenschaften selbst. Der Wissenschaftsglaube führt nämlich schließlich zu einer tiefen Enttäuschung an den Wissenschaften, die zunächst vergötzt und als Heilbringer verehrt werden.

Der Wissenschaftsgläubige übersieht, daß die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens von der Freiheit des Menschen abhängt, daß der Mensch in diesem seinem zentralsten Bereich eigenverantwortlich ist, daß die Antwort auf die Sinnfrage

des Lebens ein Akt der freien Selbstbestimmung des mündigen Menschen ist. Das Leistungswissen, wie es in den exakten Naturwissenschaften gepflegt wird, hängt nicht so unmittelbar von der freien Selbstbestimmung des Menschen ab. Für das religiös-weltanschauliche Erkennen aber ist die Freiheit konstitutiv.

Glaubensgewißheit in Freiheit: Schon diese Formulierung ist ein Ärgernis in den Ohren derer, die alle menschliche Erkenntnis und jede objektive Gewißheit an dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Evidenz-Ideal messen wollen. Es ist jedoch ein blindes Vorurteil, alle menschlichen Erkenntnisse seien an dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Evidenz-Ideal zu messen. Durch dieses unkritische Vorurteil wird den betreffenden Menschen vor allem der Zugang zur Erkenntnis jener zentralen Seinsbereiche versperrt, die für die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens bedeutsam sind: Die Erkenntnis des Personalen, des Ethischen und des Religiös-Weltanschaulichen.

Schon im zwischenmenschlichen Bereich hängt bei der Erkenntnis des Personalen letztlich alles von der Freiheit und von dem Vertrauen ab: von der Freiheit der Person, die sich offenbaren muß, damit sie als solche erkannt werden kann, und von der Freiheit dessen, der erkennen will. Er muß freiwillig Vertrauen schenken, damit die andere Person, die er erkennen will, sich offenbart. Ohne dieses gegenseitige Vertrauen kann man zwar einen anderen Menschen anatomisch sehr genau durchforschen, aber sein Persongeheimnis bleibt verschlossen und unerkannt. Dieses Grundgesetz des personalen Erkennens ist von entscheidender Bedeutung für den religiös-weltanschaulichen Bereich und für die religiös-weltanschauliche Weiterbildung.

Das personale Erkennen wird heute oft in seinem Eigenwert übersehen oder arg vernachlässigt. Eine Person als solche kann nicht so wie das Untermenschliche beherrschend erkannt werden, sondern nur vertrauend und liebend; denn die Person ist das Unverfügbare und zugleich Beanspruchende.

Mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen kann dem Menschen von anderen Menschen aufgezwungen und durch programmiertes Lernen eingetrichtert werden. Personales Erkennen dagegen ist prinzipiell unaufzwingbar, weil es zutiefst von der Freiheit abhängt, ja selbst frei ist - oder nicht zustande kommt. Für das mathematisch-naturwissenschaftliche Erkennen gilt: je zwingender eine Einsicht ist,

um so gewisser ist sie - und umgekehrt. Für das personale Erkennen dagegen gilt: je tiefer und personaler eine Einsicht ist, um so freier ist sie, ohne daß sie deswegen ungewiß oder weniger objektiv sein muß. Die Gewißheit der personalen Einsicht steht und fällt mit der ihr immanenten Freiheit. Sie kann nicht "von außen" durch irgendeine unfreie oder notwendige Einsicht abgesichert werden. Die personale Erkenntnis, die vor allem in dem religiös-weltanschaulichen Glauben nie mit Gewalt erzwungen werden kann, ist ein Akt der freien Selbstbestimmung des Menschen und wohl zu unterscheiden von dem unverbindlichen und ungewissen Meinen. Der Glaube ist nämlich unbedingte Wahrheitsliebe, unbedingte Treue zu der im Gewissen erkannten Wahrheit.

Gewissen und Gewißheit stammen nicht nur etymologisch aus ein und derselben Wurzel. Je mehr die personale Erkenntnis durch die echte Gewissensbildung wächst und vertieft wird, um so gewisser und freier wird sie - obwohl das mit objektiver Gewißheit Erkannte begrifflich weitgehend inkommunikabel bleibt und beim Bemühen um Kommunikation Irrtümer unvermeidlich sein mögen. Das Wachsen in der personalen Erkenntnis des Glaubens ist unmittelbar abhängig von der personalen Entfaltung des Menschen und umgekehrt. Daher wäre es auch verhängnisvoll, wenn man in der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung das Erkennen allein berücksichtigen oder isoliert pflegen wollte.

Kein geistig wacher Mensch lebt ohne irgendeine Stellungnahme zur Sinnfrage seines Lebens und auch nicht ohne irgendeine Weltanschauung als Grundeinstellung zur Gesamtwirklichkeit. Die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt sich aber in den einzelnen Phasen und wichtigen Situationen des menschlichen Lebens immer wieder neu und vertieft. Religiös-weltanschaulich infantil bleibt der Mensch, wenn er sich so verhält, als hätte er bereits als Kind eine so unüberbietbare Antwort gefunden, daß jedes weitere Bemühen um religiös-weltanschauliche Existenzerhellung und daher auch um religiös-weltanschauliche Weiterbildung überflüssig wäre. Die Antwort auf die Frage nach dem Sinn und dem letzten Ziel seines Lebens wird, wenn der Mensch nicht religiös infantil bleibt, immer tiefgründiger und immer mehr ein personaler Akt der freien Selbstbestimmung des mündigen Menschen.

Religiöse Erwachsenenbildung kann und will nicht den Glauben durch das Wissen überwinden, sondern sie will vielmehr dem mündigen

Menschen helfen, in seinem religiösen Wissen, in der Reflexion seines Glaubens, in der Glaubenserkenntnis und im Glauben selbst zu wachsen. Die religiöse Erwachsenenbildung soll auch nicht die Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen durch das allgemeine und uniformierende Wissen zu überwinden versuchen; denn diese Vielfalt hat ihren gesunden Ursprung und berechtigten Kern in der Freiheit und in der standortbedingten Perspektivität der jeweiligen Glaubenserkenntnis.

Die religiöse Erkenntnis ist zutiefst eine freie Erkenntnis. Frei ist der Mensch nicht nur in der Frage, ob er sich religiös-weltanschaulichen Problemen und Fragen zuwenden will; sondern die religiös-weltanschauliche Erkenntnis als solche ist frei und nicht zwingend. Aber obwohl die Glaubenserkenntnis als solche niemals logisch stringent und zwingend ist, kann sie dennoch wahr und gewiß sein und alle anderen Erkenntnisse fundieren.

Aus der Perspektivität und der Freiheit der Glaubenserkenntnis ergibt sich der religiös-weltanschauliche Bildungspluralismus. Dieser Pluralismus ist also nicht nur ein Übel der Zerrissenheit und der Uneinigkeit. Dieser Pluralismus in der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung ist auch kein Grund, den religiös-weltanschaulichen Fragen gegenüber prinzipiell mißtrauisch zu sein. Dieser Pluralismus ist vielmehr die Folge der vielen Perspektiven in der Erkenntnis der einen absoluten Wahrheit, und diese vielen Perspektiven können sich gegenseitig ergänzen - oft selbst dann noch, wenn sie zunächst in einem unversöhnlichen Widerspruch gegeneinander zu stehen scheinen.

Perspektivität, Freiheit und die daraus resultierende Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Existenzerhellung sind fundamental für die religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung. Eine religiöse Erwachsenenbildung, die diese Grundgegebenheiten religiöser Existenzerhellung ignoriert, ist bald zum Scheitern verurteilt. Zur Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung gehört es vielmehr, diese Grundgegebenheiten reflex zu Bewußtsein zu bringen, um so intolerante Haltungen anderen Religionen und anderen Glaubensüberzeugungen gegenüber zu überwinden, ohne religiös-weltanschaulich gleichgültig zu werden.

Weil jede Glaubenserkenntnis geistesgeschichtlich standortbedingt und daher perspektivisch ist, bedarf sie der Ergänzung durch

Glaubenserkenntnisse aus anderen Perspektiven. Durch die Schwierigkeiten, welche durch die Begegnung mit anderen Glaubensüberzeugungen entstehen, wird der Glaube und die Glaubenserkenntnis vor der sterilen Erstarrung bewahrt - wenn sich der Mensch nicht ängstlich diesen Schwierigkeiten gegenüber verschließt. Sie können nämlich den Menschen vor der Gefahr bewahren, bei dem bereits Erkannten selbstgenügsam stehen zu bleiben und sich nicht mehr weiter um religiöse Existenzerhellung zu bemühen. Die religiöse Existenzerhellung, der Glaube und damit auch die Glaubenserkenntnis können und sollen wachsen, und zwar nicht nur in die Breite, sondern vor allem in die Tiefe, was von ein und derselben mathematischen Einsicht nicht gesagt werden kann. Dieses Wachstum in der Glaubenserkenntnis als lebensorientierender Existenzerhellung ist unmittelbar abhängig von der menschlichen Freiheit.

Das Wachsen im Glauben und in der Glaubenserkenntnis, ohne das es keine echte religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung gibt, ist keine rein theoretische Angelegenheit, auch nicht primär eine Sache des Weiterlernens und der religiös-weltanschaulichen Schulung. Die lebensorientierende Existenzerhellung der religiösen Weiterbildung ist wesentlich abhängig von der bewußt gepflegten Besinnung und Meditation.

Aber auch durch das religiöse Engagement, durch den Glauben, die Hoffnung und die Liebe - durch die personale Entfaltung des Menschen - wächst die Glaubenserkenntnis, so daß der Mensch dann Gott und alle bisher erkannten religiösen Einsichten tiefer und in einem helleren Lichte sieht. Eine religiöse Erwachsenenbildung aus christlicher Verantwortung, welche diese Zusammengehörigkeit und diese Wechselwirkung von religiösem Erkennen und religiösem Engagement vernachlässigt, mißlingt.

Das Wachsen im Glauben und damit auch die Glaubenserkenntnis und die religiös-weltanschauliche Existenzerhellung können in diesem Leben niemals zur letzten Vollendung kommen oder legitim abgeschlossen werden. Religiös-weltanschauliche Existenzerhellung und Lebensorientierung ist und bleibt eine Aufgabe für das ganze Leben eines jeden Menschen. Daß man die Aufgabe der permanenten Weiterbildung auch im religiös-weltanschaulichen Bereich erst erneut entdecken mußte, ist ein Anzeichen dafür, wie weit man sich von dem christlichen Verständnis des Menschen und seiner Bildung entfernt hatte.

Die Vernachlässigung der religiösen Erwachsenenbildung seit der Aufklärung und die einseitige Konzentration der Kirchen auf die religiöse Belehrung und Erziehung der Kinder war nicht nur falsch, sondern sie war auch ein Anzeichen dafür, daß in der religiösen Bildung damals die Freiheit zu kurz kam. Wer nicht nur Wert darauf legt, daß objektiv Gutes getan wird, sondern auch, daß es wirklich freiwillig getan wird, der kümmert sich nicht nur um die religiös-weltanschaulich fundierte Gewissensbildung der Kinder. Weil die Glaubenserkenntnis zusammen mit dem Glauben gerade als ein Akt der freien Selbstbestimmung des Menschen religiös bedeutsam ist, deswegen ist die religiöse Bildung primär eine Aufgabe des mündigen Menschen. Die Konzentration auf den Religionsunterricht der Kinder in den Schulen und die Vernachlässigung der religiösen Erwachsenenbildung führte zu einer weitverbreiteten Infantilität in religiös-weltanschaulicher Hinsicht.

Religiös-weltanschauliche Weiterbildung ist für alle Phasen im Leben des erwachsenen Menschen von zentraler Bedeutung. Auch noch im Pensionsalter, wenn alle berufliche Weiterbildung bedeutungslos wird, stellt sich die religiös-weltanschauliche Sinnfrage im Leben des Menschen erneut und vertieft.

Religiös-weltanschauliche Weiterbildung als kontinuierliches Bemühen um sinnvolle Lebensorientierung gibt es selbstverständlich nicht nur im Bereich der christlichen Erwachsenenbildung. Andererseits sind viele Einrichtungen der christlichen Erwachsenenbildung nicht nur für die religiös-weltanschauliche Weiterbildung da. Sie können z.B. auch der beruflichen Erwachsenenbildung dienen.

Was in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses über das Wesen der menschlichen Bildung als verantwortungsbewußte Existenzerhellung, als Freiheitsvollzug und als Dialog dargelegt wird, all das gilt ganz besonders für die religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung, die stets standortbedingt, perspektivisch und frei ist. Von diesem Bildungsverständnis her war es nur konsequent, daß der Deutsche Ausschuß die religiöse Bildung als den Kern lebendiger menschlicher Bildung versteht, wobei man "religiös" im weiteren Sinne als religiös-weltanschauliche Lebensorientierung interpretieren kann.

Das religiöse Engagement und das religiöse Leben sind für die religiöse Glaubenserkenntnis und damit auch für die religiöse Erwachsenenbildung konstitutiv. Es gibt auch nicht die religiös-weltanschauliche Weiterbildung schlechthin, sondern immer nur eine jeweils konkrete religiös-weltanschauliche Weiterbildung z.B. des Christen, des Buddhisten oder des atheistischen Humanisten. Religiöse Erwachsenenbildung kann keine neue Superreligion ins Leben rufen. Echter Fortschritt in der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung ist nur situationsgerecht möglich, wenn die religiös-weltanschauliche Pluralität der Perspektiven respektiert und kontinuierlich gepflegt wird.

Die religiös-weltanschauliche Pluralität als ein Ergebnis von Tradition und prägender Lebensordnung schwindet langsam dahin; aber die in der menschlichen Freiheit und Eigenverantwortung begründete Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen wächst. Eine priviligierte Institutionalform der Erwachsenenbildung, die durch ihre Vorrangstellung diese Entwicklung zu hemmen versucht, wird dadurch auch zu einem Hindernis für die Entwicklung der menschlichen Freiheit.

Eine neue Epoche mit neuen Chancen für die religiöse Erwachsenenbildung hat mit der Entwicklung der elektronischen Datenverarbeitung begonnen. Wer nämlich rein rationalistisch das Ideal für alles menschliche Erkennen in der Mathematik sucht, der findet im Computer bald den Meister über menschliches Erkennen und damit auch über den Menschen. Immer dringender wird daher die Besinnung auf das spezifisch menschliche Erkennen, auf das personale und freie Erkennen, das in der Liebe wurzelt.

Christliche Erwachsenenbildung, auch konfessionelle oder kirchliche Erwachsenenbildung genannt, ist in der Theorie und in der Praxis sehr vielgestaltig. Sie will nicht isoliert nur der religiösen Weiterbildung dienen, sondern sie will dem mündigen Menschen aus christlicher Grundüberzeugung und Verantwortung bei seiner konkreten Existenzerhellung in allen seinen Lebensbereichen behilflich sein.

Christliche Erwachsenenbildung setzt das freie Angebot und die freie Nachfrage in der Weiterbildung des mündigen Menschen voraus. Die Existenzerhellung in der christlichen Erwachsenenbildung ist letztlich immer ausgerichtet auf die Erlösung - auf die radikale und totale Befreiung des Menschen. Christliche Er-

wachsenenbildung versteht sich daher als freie Erwachsenenbildung, wohl wissend, daß es auch andere Formen freier Erwachsenenbildung gibt.

Ein wichtiges Kennzeichen jeder echten Erwachsenenbildung ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Die Kinder werden zum regelmäßigen Besuch der Schule verpflichtet; von der Freiheit des Erwachsenen aber hängt es ab, ob er an irgendeiner Veranstaltung der Erwachsenenbildung teilnehmen will oder nicht. Das gilt für jede Erwachsenenbildung, die immer mehr als Ausbildung und Schulung besagt. Daher ist die Einteilung der Erwachsenenbildung in "freie" und "gebundene" irreführend. Diese Einteilung fand nie allgemeine Anerkennung und wird heute kaum noch gebraucht. Von den Vertretern der christlichen Erwachsenenbildung wurde die mißverständliche Bezeichnung "gebundene Erwachsenenbildung" für ihre Bildungsarbeit schon immer einmütig abgelehnt.

Heute werden im Hinblick auf die berufsbezogene "Volkshochschule neuen Typs" Bedenken gegen das Prinzip der uneingeschränkten Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung angemeldet. Dieses Prinzip sei ein antiquiertes Ideal aus der neuhumanistischen Volksbildung der Weimarer Republik. Für manche Berufe, z.B. für die Piloten, sei die berufliche Weiterbildung schon nicht mehr freiwillig, sondern kontrollierbare Pflicht.

Das Problem der Freiwilligkeit und das dementsprechende Problem der Planung und Schulung in der Erwachsenenbildung wird vor allem dadurch erschwert, daß heute oft nicht unterschieden wird zwischen Ausbildung und Bildung. Ausbildung kann und sollte nämlich viel mehr als bisher geplant werden. Die Freiwilligkeit der weiteren Ausbildung für den berufstätigen Erwachsenen kann und darf im Interesse des Allgemeinwohls so ähnlich gehandhabt werden wie die Freiwilligkeit der Berufsarbeit und der vorbereitenden Berufsausbildung. Beide waren nie ganz uneingeschränkt frei, beide waren stets verbunden mit den "Verlockungen materieller Vorteile".

Die berufsbegleitende Ausbildung wird sich nämlich immer mehr mit der Berufsarbeit zu einer notwendigen Einheit verbinden, so daß dann die weitere fachliche Ausbildung als ein Teil der Berufsarbeit zu verstehen und zu bewerten ist. Diese weitere

fachliche Ausbildung kann durch staatlich anerkannte Prüfungen und Zeugnisse kontrolliert werden. Anders verhält es sich mit der Bildung. Sie kann nicht durch Prüfungen kontrolliert und gemessen werden. Sie war zwar schon immer eine Aufgabe für das ganze Leben des Menschen; wer jedoch diese seine Aufgabe vernachlässigt, darf deshalb nicht benachteiligt werden, weder beruflich noch gesellschaftlich.

Für die Bildung sind auch in Zukunft die Freiheit und die Freiwilligkeit uneingeschränkt wichtig und unbedingt notwendig. Das gilt ganz besonders für die Gewissensbildung und für die religiös-weltanschauliche Weiterbildung. Jeder Versuch, Die Freiheit und Freiwilligkeit der Gewissensbildung oder der religiös-weltanschaulichen Erwachsenenbildung einzuschränken, ist zugleich ein Angriff auf eben diese Bildung und auf die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankerte und garantierte Religions- und Gewissensfreiheit.

Im Bereich des Religiös-Weltanschaulichen ist schon die Vermittlung von Fachwissen, wenn das durch Einschränkung der Freiwilligkeit geschieht, nicht nur wertlos für die religiöse Bildung, sondern ausgesprochen bildungsfeindlich; weil dadurch gar zu leicht dem Menschen der Zugang zum Religiösen psychisch beinahe unmöglich werden kann. Im Bereich der religiösen Bildung sollte daher selbst der Schein einer Einschränkung der Freiwilligkeit sorgfältig vermieden werden.

Die Freiheit und die Freiwilligkeit zur kontinuierlichen religiösen Erwachsenenbildung können in einer pluralistischen Gesellschaft nur gewährleistet werden durch eine Vielfalt gleichberechtigter Institutionalformen der Erwachsenenbildung, in denen aus jeweils klar benannter Grundüberzeugung und Perspektive kontinuierlich religiös-weltanschauliche Orientierungshilfe angeboten wird. Der Erwachsene soll wirklich frei und maßgebend bestimmen können, ob und welches Angebot zur religiös-weltanschaulichen Orientierungshilfe er wählt.

2) Die radikale Befreiung als Ziel der Religion und der religiösen Erwachsenenbildung in christlicher Sicht

Weder die Freiheit als Voraussetzung noch die Freiheit als Ziel der Erwachsenenbildung läßt sich wissenschaftlich stringent beweisen. Dasselbe gilt für die personale Würde und das Verantwortungsbewußtsein des Menschen. Aber noch viel weniger können Freiheit, Personalität und Verantwortungsbewußtsein des mündigen Menschen wissenschaftlich widerlegt werden.

Von dem Begriff und dem Verständnis der Freiheit als Voraussetzung der Erwachsenenbildung wird auch die Vorstellung von der radikalen Befreiung als Ziel der Erwachsenenbildung bestimmt. Wer Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit interpretiert, für den wird Wissensvermittlung und Befreiung schließlich identisch, so daß es auch der Befreiung des Menschen dient, wenn diese Wissensvermittlung aufgenötigt wird.

Wenn nämlich Freiheit nur die Einsicht wäre, daß der Mensch Teilmoment einer absolut notwendigen Entwicklung des Kosmos oder der Gesamtwirklichkeit ist, die im Menschen sich dieser ihrer Notwendigkeit bewußt wird, so wäre auch das Verantwortungsbewußtsein des Menschen eine Illusion, und die Befreiung wäre identisch mit der Zerstörung dieser Illusion in der bewußt gewordenen Notwendigkeit.

Eine solche Freiheitsinterpretation ist daselbe wie die Leugnung der Freiheit im christlich abendländischen Sinne. Befreiung in diesem Sinne als das Einsichtigmachen in die absolute Notwendigkeit wäre dasselbe wie das Bemühen, im Namen der Freiheit die menschliche Freiheit zu zerstören. Befreiung als Einsicht in die absolute Notwendigkeit allen Geschehens ist die letzte Konsequenz des einseitigen Intellektualismus, der das Heil des Menschen nur im Erkennen sucht.

Echte menschliche Freiheit dagegen bedeutet, daß der Mensch als Ebenbild des freien Schöpfergottes dialogfähig ist, daß der Mensch für sich und seine Entwicklung verantwortlich ist, daß er in dieser seiner Selbstverwirklichung nicht total determiniert ist, sondern selbständig und als schöpferischer Neuanfang wählen kann, ob er das oder das tun wird.

Die menschliche Freiheit hat zwei Aspekte, die sehr wohl zu unterscheiden sind als schöpferische und als moralische Freiheit. Die moralische Freiheit wird auch ethische oder sittliche oder Gewissensfreiheit genannt. Die moralische Freiheit bedeutet das Wählenkönnen zwischen Gut und Böse. Die schöpferische Freiheit dagegen bedeutet das Wählenkönnen zwischen dem einen oder dem anderen Gut. Schöpferische Freiheit besagt ein nicht a priori determiniertes Schaffenkönnen, Ursache für dieses oder jenes Gute sein können, aber nicht müssen.

Voraussetzung jeder Erwachsenenbildung ist sowohl die moralische als auch die schöpferische Freiheit. Vorausgesetzt wird nur eine unvollkommene Freiheit. Die moralische Freiheit ist nämlich eine wesentlich unvollkommene Freiheit, weil es zu ihrem Wesen gehört, daß sie sich selbst durch Mißbrauch ruinieren kann. Die menschliche Freiheit aber soll wachsen, bis sie schließlich in der Ewigkeit zur Vollendung kommt.

Freiheit als letztes Ziel der religiösen Erwachsenenbildung meint 1. die Erfüllung der moralischen Freiheit in radikal freier Entschiedenheit für das Gute und damit auch für die Freiheit und 2. unendliche schöpferische Freiheit des Menschen als unverlierbare Teilhabe an der schöpferischen Freiheit Gottes. Dieses Ziel der radikalen Befreiung ist nicht etwas, was rein passiv als Gabe Gottes im Jenseits erwartet wird. Nein, dieses Ziel ist zentrale Aufgabe des Menschen in dieser Welt. Es ist Ziel des religiösen Engagements und der religiösen Erwachsenenbildung in katholischer Sicht. Katholischem Verständnis entsprechend ist nämlich die menschliche Selbstverwirklichung in Freiheit identisch mit der gottgewollten Selbsterlösung des Menschen bzw. mit der freien Mitwirkung des durch Gott befreiten Menschen.

Durch die vielen Sünden in der Kirche gegen die Gewissensfreiheit der religiös-weltanschaulich Andersdenkenden und die Verteidigung der religiösen Intoleranz im Namen des Christlichen geriet die genuin christliche Aufgabe der radikalen Befreiung aller Menschen zur verantwortungsbewußten Selbstverwirklichung in Freiheit und zur schöpferischen Umgestaltung dieser Welt in den vergangenen Jahrhunderten in Vergessenheit.

Besonders nachhaltig für die verhängnisvolle Intoleranz vieler Christen wirkte sich seit dem Mittelalter das "verchristlichte" aristotelische Wahrheitsverständnis aus, demzufolge das Kontra-

diktionsprinzip als unbestrittenes Kriterium für den Wahrheitsgehalt der religiösen Aussagen Andersdenkender angewandt wurde. Dadurch wurde das Bemühen, religiöse Wahrheitsliebe und Nächstenliebe miteinander in Einklang zu bringen, vereitelt. Man übersah, daß bei religiös-weltanschaulichen Meinungsverschiedenheiten das Kontradiktionsprinzip als Wahrheitskriterium nur sehr bedingt anwendbar ist, weil wir es hier mit analogen, nicht mit genau definierbaren univoken Begriffen zu tun haben.

Weil man die prinzipielle Unvollkommenheit und die geistig standortbedingte Perspektivität aller Aussagen über Gott vernachlässigte, erlag man der Versuchung, die Erkenntnis der absoluten Wahrheit für die absolute Wahrheit selbst anzusehen, indem man die eigene Perspektive der absoluten Wahrheit verabsolutierte, oder indem man doch wenigstens die subjektive Komponente in der Glaubenserkenntnis übersah. Die Folge davon war das intolerante Bemühen, im Namen der absoluten Wahrheit, die sich in Christus geoffenbart hat, religiöse Einheit auf Kosten der Vielfalt zu verwirklichen. Der Kampf gegen die religiöse Vielfalt führte zum Kampf gegen die Religionsfreiheit.

Dieser Kampf der Kirche gegen die Religionsfreiheit, die mit religiösem Indifferentismus verwechselt wurde, verdunkelte das urchristliche Anliegen der Erlösung als radikaler Befreiung aller Menschen. Das Christentum als Befreiungsreligion verlor viel von seiner Glaubwürdigkeit in den Augen der Menschen. Die katholische Kirche wurde von vielen Nichtkatholiken und auch von Katholiken als Hindernis für die Befreiung und das Mündigwerden radikal mißverstanden. - Vor allem das II.Vatikanische Konzil hat durch die "Erklärung über die Religionsfreiheit" dieses Mißverständnis offiziell und hoffentlich endgültig aufgeklärt.

In unserer Zeit wird in der Öffentlichkeit die Freiheit zwar oft beschworen; aber die Gefährdung der Freiheit ist heute größer denn je von innen her, weil die Freiheit mehr als früher von der Freiheit des Menschen abhängig geworden ist, während gleichzeitig viele Menschen den inneren Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung vernachlässigen. Die Pflege des Verantwortungsbewußtseins kann aber auch in der Erwachsenenbildung nicht durch Fachwissen ersetzt werden. Die Freiheit ist heute also nicht nur von außen durch Krieg und diktatorische Staatsformen bedroht.

Der Versuch, die Freiheit durch Planung in den Griff zu bekommen und zu manipulieren, bedroht die Freiheit. Zu den Sachzwängen der modernen Zivilisation kommen die Gefahren der falsch verstandenen Freiheiten. Vor allem die individualistisch kultivierte Freiheit zerstört schließlich sich selbst von innen her, sie stirbt an innerer Auszehrung; denn die Vereinzelung des Menschen beinhaltet auch die Sinnentleerung seiner Freiheit. Der Individualismus verkennt, daß der Mensch und seine Freiheit nur im Engagement für andere und für die Gemeinschaft wachsen. Daher zerstört der Individualismus nicht nur die menschlichen Gemeinschaften, sondern auch die menschliche Freiheit. Er führt zur Vermassung und dann zum Kollektivismus; weil das isolierte Individuum die so sinnlose Vereinzelung nicht lange ertragen kann.

Der extreme Individualismus, der im Namen der Freiheit jede Autorität zerstören und jede Bindung auflösen wollte, vergaß die Verwurzelung der Freiheit in der absoluten Wahrheit und im Guten. Dieser Individualismus verklavt den Menschen in seiner Ichbefangenheit, so daß der Mensch dann den Kollektivismus als Befreiung aus dieser Ichbefangenheit ersehnt. Gegen diese verhängnisvolle Tendenz zur Kollektivierung gibt es kein Allheilmittel durch die Wissenschaft oder die Verbreitung der Wissenschaft. Da hilft nur mühevolle Kleinarbeit durch Gewissensbildung und beständige Pflege des Verantwortungsbewußtseins.

Menschliche Freiheit stirbt von der Wurzel her, wenn sie nicht durch Gewissensbildung gehegt und gepflegt wird. Sie wächst und gedeiht nur in der unbedingten Wahrheitsliebe und in der freien Entschiedenheit für das Gute. Gewissensbildung setzt stets Freiheit voraus - auch Gott gegenüber - und stärkt die menschliche Freiheit von innen her. Das Gewissen fordert unbedingt, zwingt aber niemals. Mehr als jede andere Erwachsenenbildung ist die Gewissensbildung Selbstbildung, freie Selbstbestimmung des mündigen Menschen, dessen Verantwortungsbewußtsein schon geweckt ist und im ureigensten Tun kultiviert sein will; aber kein Mensch kann sein Gewissen in der Isolierung weiterbilden. Er muß sich immer wieder erneut und mit wachsender Reife vertieft an dem absolut Wahren und Guten orientieren, um sich selbst und sein Tun in immer radikalerer Freiheit daraufhin auszurichten. Bei der Wahrheit, die frei macht und die nur in Freiheit erkannt werden kann, handelt es sich natürlich nicht um den

aristotelischen Wahrheitsbegriff, sondern um die Wahrheit der hl.Schrift als geoffenbarte Urwirklichkeit.

Da aber die menschliche Wahrheitserkenntnis stets unvollkommen und perspektivisch ist, deswegen ist der Mensch bei seiner Gewissensbildung immer auch auf die Orientierungshilfe durch Erkenntnisse aus anderen Perspektiven angewiesen. - Eine Erwachsenenbildung ohne jede Gewissensbildung würde bald zum Ruin der Bildung und der Freiheit führen. Deswegen muß aber nicht jede Einrichtung zur Erwachsenenbildung Orientierungshilfe für die Gewissensbildung anbieten wollen; denn diese Einrichtungen sollen sich profilieren und nicht allen alles anbieten wollen. - Gewissensbildung, die nie legitim abgeschlossen werden kann, war schon vor Jahrtausenden, als es das Wort Erwachsenenbildung noch lange nicht gab, Kern jeder echten religiösen Erwachsenenbildung.

Gewissensbildung als Befreiung von der Wurzel her hat sich immer wieder erneut und vertieft zu orientieren an dem absolut Guten, an Gott. Weil aber Gottes- und Nächstenliebe nicht zwei verschiedene Aufgaben im Leben des Menschen sind, sondern eine unauflösliche Einheit bilden, so daß niemand seinen Nächsten lieben kann, ohne dadurch auch Gott zu lieben - und umgekehrt, deswegen ist nicht nur die Gemeinschaft mit Gott, sondern auch das mitmenschliche Verhalten und die mitmenschliche Gemeinschaft für die Befreiung des Menschen konstitutiv.

Freiheit und mitmenschliche Gemeinschaft wachsen korrelativ: Man kann das eine nicht vernachlässigen, ohne dadurch auch das andere von der Wurzel her zu gefährden. Für jede mitmenschliche Gemeinschaft gilt: Wenn die Freiheit in der Gemeinschaft nicht gefördert wird, dann hat auch die Einheit keinen dauerhaften Bestand. Echte Einheit in der menschlichen Gemeinschaft wächst nämlich nur in der Freiheit.

Jede Erneuerung in der Kirche ist daher nicht nur auf die Einheit hin ausgerichtet, sondern ebenso auf die Befreiung, d.h. sie kann nur im Geiste der Liebe gedeihen. Da die Kirche sich als sichtbares Zeichen für den befreienden Heilswillen Gottes versteht, muß sich das auch in ihrem konkreten Alltag auswirken, indem die Christen sich vorbildlich für die Befreiung aller Menschen engagieren. Um glaubwürdig zu sein, muß wirklich die Freiheit und die befreiende Liebe bei den Menschen in der Kirche sichtbar werden. Die Zukunftschance der Kirche ist daher

identisch mit ihrer Fähigkeit, sich im Geiste der Liebe immer wieder zu erneuern.

Wer aber meint, er liebe seinen Nächsten, ihm aber nicht zu mehr Freiheit und Mitverantwortung in der Welt und in der Kirche verhelfen möchte, der täuscht sich selbst. Darum ist das Bemühen um Freiheit und Mitverantwortung aller Gläubigen in der Kirche kein Zugeständnis an den Weltgeist, sondern Gehorsam dem Geiste Christi gegenüber, von dem schon der Apostel Paulus sagte: "Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit!" (2 Kor 3,17). - Das Bemühen um mehr Mitverantwortung aller in der Kirche, um mehr Freiheit und befreiende Liebe, ist daher auch Ziel der religiösen Erwachsenenbildung, die nicht im Abstrakten stecken bleibt, sondern zum religiösen Engagement befähigt.

Das Ziel der religiösen Mündigkeit aller Christen und das Bemühen um mehr Freiheit in der Kirche lassen sich mit dem katholischen Autoritätsverständnis und dem kirchlichen Gehorsam als Tugend nur dann vereinbaren, wenn dieses Autoritätsverständnis und dieser Gehorsam von der geschichtlich bedingten Verbindung mit dem Ideal der römischen und germanischen Vater-, Stammes- und Staatsautorität befreit werden.

Das Ideal der patriarchalischen Autorität in der Kirche und der Gehorsam als Alternative zur Mündigkeit aller Christen sind nämlich nicht christlichen Ursprungs. Sie stammen vielmehr aus dem vor- und außerchristlichen Gemeinschaftsverständnis der Antike und der Germanen. Christus jedoch legte den Keim zu einem neuen "Autoritäts"- und Gehorsamsverständnis, das wir in unserem Sprachgebrauch heute als partnerschaftliche Autorität und dialogischen Gehorsam kennzeichnen können. Richtungweisend dafür sind nicht nur die Worte Christi, die einen durch und durch von der Liebe beseelten Gehorsam nahelegen, so daß mitmenschliches Befehlen und Gehorchen als Korrelat zur Nächstenliebe zu verstehen sind, sondern vor allem das Beispiel Christi, der selbst gehorsam war bis zum Tode am Kreuze.

Der Gehorsam Gott gegenüber, dem der Mensch in seinem Gewissen begegnet, verpflichtet unbedingt. Aber der Mensch begegnet seinem Gott - christlichem Verständnis entsprechend - auch in seinem Mitmenschen; denn Gottes- und Nächstenliebe sind zutiefst ein und dieselbe Tugend. Christlicher Gehorsam, auch der mitmenschliche in der Kirche, ist letztlich stets Gehorsam Gott gegenüber. Um

jedoch den Willen Gottes immer tiefer erkennen zu können, ist jeder Mensch auch auf seine Mitmenschen angewiesen. Er kann sich nicht exklusiv auf sein Inneres zurückziehen, um so in der Isolierung Gott in seinem Gewissen besser folgen zu können. Um Gott zu gehorchen, muß er auch auf seine Mitmenschen hören, durch die Gott zu ihm spricht. Die falsche Alternative "entweder ist der Mensch ein außengeleiteter oder ein innengeleiteter" wird durch das kommunikative Hören auf den Willen Gottes überwunden. Ohne diese spannungsgeladene Einheit von mittelbarem und unmittelbarem Hören auf Gott gibt es keine echte Weiterbildung des Gewissens. Im unüberbrückbaren Konfliktsfall gilt jedoch selbstverständlich der urchristliche Grundsatz von der unbedingten Gewissensverpflichtung: "Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen!" (Apg 5,29). Auch dafür ist Christus vorbildlich, der in einem solchen Konflikt den legitimen menschlichen Autoritäten gegenüber nicht aus Bequemlichkeit nachgab, sondern standhaft blieb bis zum Tode am Kreuze - im Gehorsam Gott gegenüber.

Wie der Gehorsam Gott gegenüber nicht im Gegensatz zu der Befreiung des Menschen steht, so auch das Kreuz Christi nicht. Das Kreuz ist vielmehr ein Zeichen dafür, wie Christus die Menschen befreit: Nicht dadurch, daß er sich die Menschen unterwirft und über sie herrscht, um so ideale Zustände herzustellen, sondern dadurch, daß er sich den Menschen "unterwirft", daß er sich für ihre Befreiung so radikal engagiert und ihnen restlos alles schenkt, selbst sein eigenes Leben und seine göttliche Freiheit. So ist er auch in dem Bemühen um die radikale Befreiung aller Menschen das unüberbietbare Vorbild für den Christen - was selbstverständlich keine sklavische Nachahmung im konkreten Tun bedeutet.

Ein Christ, der egoistisch lebt, täuscht sich selbst, wenn er sich einbildet, in der Nachfolge Christi zu stehen. Das Engagement für den Mitmenschen und die radikale Befreiung aller Menschen will in den kleinen Aufgaben des Alltags eingeübt und verwirklicht werden. Nur, wer sich tatsächlich für andere engagiert, wird die urchristliche Wahrheit verstehen, daß die Liebe befreit und daß der Mißbrauch der Freiheit im isolierenden Egoismus zur Unfreiheit und zum Tode führt - was Christus in der paradox klingenden Formulierung zum Ausdruck bringt: "Wer sein Leben retten will, wird es verlieren; wer aber sein Leben um meinetwillen verliert, der wird es retten." (Lk 9,24).

Nur der liebt Gott, wer wirklich seinen Nächsten liebt und sich für dessen Befreiung engagiert, nur er kann die befreiende Wirkung der Nächstenliebe erfahren und verstehen. Weil das Erkennen und das Tun im religiös-weltanschaulichen Bereich eng zusammenhängen, deswegen kann eine religiös-weltanschauliche Erwachsenenbildung als Selbstbildung nicht gelingen, wenn sie ohne die Pflege des Aufgabenbewußtseins, ohne Pflege des kontinuierlichen Engagements und ohne Zielsetzung sich allein mit der "objektiven Theorie" begnügen möchte.

Wer sich religiös weiterbilden will, kann das auf die Dauer nur, wenn er sich religiös engagiert und wenn er sich dessen immer mehr bewußt wird, warum und wofür er sich engagiert. Was aber ist das letzte und gemeinsame Ziel all der verschiedenen religiösen Aufgaben und konkreten Zielsetzungen? Woraufhin ist letztlich jedes christliche Engagement ausgerichtet? - das ist Gott, der die unendliche schöpferische Freiheit und damit auch die Freiheit des Menschen ist. So kann die Freiheit des Menschen das letzte Ziel der religiösen Erwachsenenbildung in christlicher Verantwortung genannt werden.

Befreiung ist zwar höchstes Ziel jeder Erwachsenenbildung, und durch diese gemeinsame Zielsetzung wird die Kooperation zwischen den verschiedenen Einrichtungen zur Erwachsenenbildung erleichtert; aber in ihrer Radikalität bis hin zur Befreiung vom ewigen Tode - auch Erlösung genannt, die ohne die freie Mitwirkung des durch Gott befreiten Menschen nicht zustande kommt - und zu der unzerstörbaren Teilhabe an der unendlichen schöpferischen Freiheit Gottes ist dieses Ziel ein spezifisch religiöses.

Aufgabe der Religion und der religiösen Erwachsenenbildung, die ihnen niemand abnehmen kann, wird es sein, Gründe und Motive für die Liebe und damit auch für die radikale Befreiung des Menschen zu wecken und zu pflegen. Das ist aber nie eine rein theoretische Angelegenheit, indem die befreiende Liebe Gottes zu allen Menschen nur verkündet und der Reflexion zugänglich gemacht wird. Um Liebe und Befreiung begründen zu können, muß diese Verkündigung der Frohbotschaft von der befreienden Liebe Gottes eingebettet sein in das Sichtbarmachen dieser Liebe durch das christliche Zeugnis tatkräftiger Nächstenliebe und Befreiung.

Literaturverzeichnis

Adam, August: Die Tugend der Freiheit, Nürnberg 1947.

Adams, Alfons: Freie und vorgegebene Formen menschlicher Gesellung, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M.1965, S.202-218.

Ahlberg, Alf: Die Befreiung des Denkens, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949.

Altenhuber, Hans: Das Fernsehen im Dienste der Erwachsenenbildung, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.114-129.

Andres, Stefan: Toleranz. Die Brücke zwischen Wahrheit und Freiheit, Oldenburg o.J. (1958).

Anthropologie und Pädagogik, hrsg. von H.Herbert Becker, Bad Heilbrunn/Obb. 1967.

Antweiler, Anton: Das Problem der Willensfreiheit, Freiburg 1955.

- Die Universität, Münster 1963.

Arendt, Hannah: Freiheit und Politik, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959. S.31-62.

Arndt, Adolf: Unsere geschichtliche Verantwortung für die Freiheit, Köln 1963.

Arnold, Franz Xaver: Rivalität oder Zusammenarbeit der Konfessionen? in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von F.X.Arnold, Stuttgart 1953, S.315-339.

Arnold, Wilhelm: Das Gewissen in der seelisch-geistigen Entwicklung des Menschen, in: Das Gewissen als freiheitliches Ordnungsprinzip, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1962, S.13-35.

Aron, Raymond: Über die Freiheiten, Frankfurt/M. 1968.

Asmussen, Hans: Die Wiedergeburt der Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.115-124.

Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwörth 1966.

Aubert, Roger: Die Religionsfreiheit von "Mirari vos" bis zum "Syllabus", in: Concilium Jg.1 (1965) S.584-591.

Auer, Alfons: Das Gewissen als Mitte der personalen Existenz, in: Das Gewissen als freiheitliches Ordnungsprinzip, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1962, S.37-59.

- Die Wahrheit wird euch frei machen, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.248-265.

Künftige Aufgaben der Theologie, hrsg. von T.P.Burke, München 1967.

Die Autorität der Freiheit. Gegenwart des Konzils und Zukunft der Kirche im ökumenischen Disput, 3 Bände, hrsg. von J.Ch.Hampe, München 1967.

Bacht, Heinrich: Nomos und Pneuma. Kritische Überlegungen zur Diskussion über Autorität und Freiheit in der Kirche, in: Stimmen der Zeit Bd.184 (1969) S.98-112.

Bahl, Franz: Autorität und Partnerschaft, in: Die Sammlung Jg.13 (1958) S.208-215.

Bainton, Roland: Wahrheit, Freiheit und Toleranz aus der Sicht des Protestanten, in: Concilium Jg.2 (1966) S.326-333.

Ballauff, Theodor: Erwachsenenbildung - Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958.

- Gegensätze in der modernen Bildungstheorie, in: Viertelj.für wiss.Päd. Jg.41 (1965) S.81-97.

- Die Erwachsenenbildung im Rahmen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Volkshochschule im Westen 1965, H.4, S.235-244.

- Die Aufgaben der Erwachsenenbildung innerhalb unseres Bildungswesens, in: Ballauff/Pöggeler/Beckel: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965, S.11-36.

- Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung, Berlin 1966.

Ballauff, Theodor; Albrecht Beckel und Franz Pöggeler: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965.

Balser, Frolinde: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts, Stuttgart 1959.

Barth, Hans: Wesen und Ursprung freiheitlichen Denkens, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959, S.63-86.

Barzel, Rainer: Souveränität und Freiheit, Köln 1950.

Bates, M.Searle: Glaubensfreiheit, New York 1947.

Baudin, Louis: Die Freiheit im Wandel der Geschichte, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959, S.87-109.

Baudrexel, Josef: Die pädagogischen Grundsätze der freien Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.23-30.

- Die Volkshochschule, in: das forum Jg.1 (1961) H.1, S.2-7.

- Das weltanschaulich-religiöse Gespräch in der freien Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.1 (1961) H.4, S.7-11.

- Bildung - das Feld der Entscheidung, in: Erwachsenenbildung heute und morgen, hrsg. von J.Baudrexel u.a., München 1962, S.29-34.

- Die Fragwürdigkeit der Alternativen, in: das forum Jg.4 (1964) H.1, S.2-9.

- Die neue Aufgabe der Volkshochschule, in: das forum Jg.5 (1965) H.2, S.1-7.

- Die Planung in der Arbeit der Volkshochschule, in: das forum Jg.7 (1967) H.1, S.4-10.

Baumgardt, Johannes: Möglichkeiten einer Synthese von Allgemeinbildung und Fachbildung in einem umfassenden Bildungsverständnis, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.1-20.

Bea, Augustin: Religiöse Freiheit und Wandlungen der Gesellschaft, in: Stimmen der Zeit Bd.173 (1963/64) S.321-333.

- Einheit in Freiheit. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1964/65.

- Konzil und Religionsfreiheit; in der Reihe: Freiheit und Ordnung Nr.50, hrsg. vom Heinrich Pesch Haus, Mannheim 1966.

- Kirche und Religionsfreiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.177 (1966) S.241-252.

Beckel, Albrecht: Rechtsgrundlagen der heutigen Erwachsenenbildung, in: Scherer/Beckel/Pöggeler: Gemeinde und Erwachsenenbildung, Ratingen 1958, S.25-44.

- Die Freiheit der Erwachsenenbildung in rechtlicher Sicht, in: Erwachsenenbildung Jg.4 (1958) S.73-77.

- Ein wichtiges richterliches Urteil zur Gleichberechtigung der konfessionellen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.9 (1963) S.41-44.

- Zum Recht der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.9 (1963) S.76-86.

- Die Erwachsenenbildung in der industriellen Gesellschaft und die soziale Bildung, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.173-182.

- Die Erwachsenenbildung im System des deutschen öffentlichen Rechts, in: Ballauff/Pöggeler/Beckel: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965, S.62-79.

Beckel, Albrecht und Konrad Maria Krug: Erwachsenenbildung, Art. in: Staatslexikon Bd.3, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6.Aufl. Freiburg i.Br. 1959, Sp.28-36.

Becker, Hellmut: Bildung zwischen Plan und Freiheit, Stuttgart 1957.

- Die Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.13-22.

- Die verbindende Aufgabe der Erwachsenenbildung in Deutschland und in der Welt, in: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Köln und Opladen 1962, S.16-26.

- Weltweite Erwachsenenbildung - Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen, in: Volkshochschule im Westen 1966, H.6, S.299-304.

- Quantität und Qualität - Grundfragen der Bildungspolitik, 2.erw.Aufl. Freiburg i.Br.1968.

- Standort der Volkshochschule in der verbindenden Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.120-132.

- Bildung außerhalb der Schulen - Problematik und Organisationsformen, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, Weinheim 1969, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, S.143-150.

Beer, Rüdiger Robert: Von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung, Duisburg 1964.

Behler, Wolfgang, Wahrheit und Richtigkeit, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.218-228.

Behrend, Harald und Norbert Lochner: Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark, Osnabrück 1966.

Beil, Alfons: Freiheitsgebot und kirchliche Zensurvorschriften, in: Die Autorität der Freiheit Bd.3, hrsg. von J.Ch.Hampe, München 1967, S.240-248.

Beinert, Wolfgang: Religionsfreiheit und Kirche, in: Una Sancta Jg.23 (1968) S.81-97.

Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs; Kleine Pädagogische Texte Bd.33, hrsg. von C.L.Furck u.a., Weinheim 1965.

Bennemann, Josef: Verbände - von der Last ihrer Erneuerung, Osnabrück 1968.

Benning, Alfons: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, Paderborn 1970.

Benoit, Pierre: Die Religionsfreiheit im Licht der Offenbarung, in: Über die Religionsfreiheit, hrsg. von J.Hamer und Y.Congar, Paderborn 1967, S.227-236.

Benseler, Frank: Der manipulierte Mensch, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M.1965, S.188-202.

Berge, André: Autorität und Freiheit in der Erziehung, München/ Basel 1961.

Bergenthal, Ferdinand: Unsere geistige Situation und die Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Viertelj.für wiss.Päd. Jg.34 (1958) S.22-29.

Berger, Friedrich: Toleranz und Erziehung zur Toleranz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, Nürnberg 1960, hrsg. von der Freien Akademie e.V., S.149-209.

Berlinger, Rudolph: Das Werk der Freiheit, Frankfurt/M. 1959.

Bernhart, Joseph: Wissen und Bildung, München 1955.

Bettermann, Karl August: Freiheit unter dem Gesetz, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.63-80.

Betz, Otto: Gefährliche Freiheit. Der Christ zwischen Infantilität und Mündigkeit, München 1961.

Bienert, Walther: Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W. Bienert, Weiden 1967, S.9-61.

Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Zusammengestellt von H.Tietgens, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968.

Bildung, Freiheit, Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl von H.Altenhuber und A.Pfniß, hrsg. vom Verband österreichischer Volkshochschulen, Wien 1965.

Bildung für den Beruf; mit Beiträgen von H.Riese, H.L.Nieder, U.Müllges u.a., hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969.

Bildung und Beruf. Rahmenplan der DAG zur Bildungspolitik, hrsg. von der Deutschen Angestellten-Gewerksschaft, 2.Aufl.Hamburg 1965.

Bildung und Erziehung in Europa im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Wandel unserer Zeit, hrsg. von H.Küppers, Düsseldorf 1960.

Bildung - Weg zum Aufstieg, hrsg. von der Kath.Arbeiterbewegung Westdeutschlands, Weiden/Köln o.J. (1965).

Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von F.Arnold, Stuttgart 1953.

Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, Schriften der Pädagogischen Hochschule Berlin Bd.2, hrsg. von H.Michaelis u.a., Weinheim und Berlin 1965.

Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von H.Röhrs, Frankfurt/M. 1963.

Bildungsphilosophie, hrsg. von H.Röhrs, Bd.I, Frankfurt/M. 1967, Bd.II, Frankfurt/M. 1968.

Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Schriften des Hochschulverbandes Bd.16, Göttingen 1964.

Das Bildungsprogramm des VkdL 1964, hrsg. vom Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, Paderborn o.J. (1964).

Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, hrsg. von E.Lemberg, Heidelberg 1963.

Bindung und Freiheit des katholischen Denkens, hrsg. von E.Hartmann, Frankfurt/M. 1962.

Binkowski, Johannes: Die Realisierung der Freiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.167 (1960) S.51-65.

Bittner, Gerhard: Sachlichkeit und Bildung. Kritische Studie zur Fundierung des gegenwärtigen Bildungsdenkens nach einem Begriff bei Hans-Eduard Hengstenberg, Diss., München 1965.

Bittner, Günther: Für und wider die Leitbilder. Idealische Lebensformen in pädagogisch-psychologischer Kritik, Heidelberg 1964.

Blättner, Fritz: Erwachsenenbildung in unserer Zeit, in: Zeitschrift für Päd. Jg.7 (1961) S.113-134.

Bloch, Ernst: Freiheit und Ordnung. Abriß der Sozial-Utopien, Berlin (Ost) 1947.

Blomme, Robert: Widerspruch in Freiheit, Limburg 1965.

Bockelmann, Paul: Schuld, Schicksal und Verantwortung des Menschen, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.89-120.

Bodamer, Joachim: Askese als freies Verhalten in der technischen Welt, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.120-128.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Religionsfreiheit als Aufgabe der Christen, in: Stimmen der Zeit Bd.176 (1965) S.199-212.

Böckle, Franz: Gesetz und Gewissen, Stuttgart 1966.

Böhm, Anton: Freiheit in der Politik, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.343-368.

Böhm, Franz: Freiheit und Menschenrecht, Bonn o.J. (1960).

Böhme, Günther: Psychologie der Erwachsenenbildung, München/Basel 1960.

Böhme, Wolfgang: Kooperation der Erwachsenenbildung in der freiheitlichen Gesellschaft, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.133-139.

Bohnenkamp, Hans: Der Bildungsbegriff im Gutachten zur Erwachsenenbildung des Deutschen Ausschusses, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.49-69.

Bolewski, Haus: Freiheit ohne Programm, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.77-84.

- Die Evangelischen Akademien als Stätten der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.161-175.

Bollinger, Heinz: Das Werden der Person. Personale Anthropologie I, München/Basel 1967.

Bollnow, Otto Friedrich: Begegnung und Bildung, in: Guardini/Bollnow: Begegnung und Bildung, 4.Aufl. Würzburg 1965, S.25-52.

- Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966.

Bommer, Josef: Gesetz und Freiheit im Katholizismus, Luzern/München 1963.

Bopp, Linus: Willens- und Charakterbildung zur Freiheit, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg i.Br. 1956, S.138-154.

Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf/Köln 1954.

- Gemeinschaftsleben als Grundlage sozialer und politischer Verantwortung in der deutschen Volkshochschule, in: Die Erwachsenenbildung als Mittel zur Entwicklung und Stärkung des sozialen und politischen Verantwortungsbewußtseins, hrsg. von F.W.Jessup, Hamburg 1954, S.94-101.

- Die Volkshochschule neuen Typs, in: Volkshochschule im Westen Jg.12 (1960) S.276-278.

- Freiheit in der Erziehung, Erziehung zur Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.161-178.

- Qualität verlangt Freiheit, - Freiheit verlangt Qualität. Überlegungen über Beruf und Ausbildung des Erwachsenenbildners, in: Wege zum eigenen Urteil, hrsg. von M.Frommer und H.Holtzhauer, Villingen 1966, S.18-36.

- Gesellschaft und Erwachsenenbildung heute, in: forum Jg.6 (1966) H.2, S.2-12.

- Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim 1968, S.27-43.

- Erwachsenenbildung in der modernen Hochschule, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M. Rückriem, Weinheim 1969, S.197-208.

- Mitbürgerliche Bildung um 1970, eine Bilanz politischer Bildungsarbeit nach 15 Jahren, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.59-66.

Bosl, Karl: Pluralismus und pluralistische Gesellschaft, München 1967.

Bovet, Theodor: Die Ordnung der Freiheit, Tübingen 1951.

Bozek, Karl: Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung, Stuttgart 1963.

Bredow, Gerda von: Das Sein der Freiheit, Düsseldorf 1960.

Brenner, Eduard: Universität, Volksbildung und Demokratie, in: Freie Volksbildung Jg.1 (1947) H.1, S.9-12.

Brinkmann, Karl: Freiheit und Verfassung, Bonn 1963.

Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967.

Brockert, Heinz: Hochschule und Erwachsenenbildung, in: forum Jg.7 (1967) H.3/4, S.18-26.

Brückner, Peter: Freiheit, Gleichheit, Sicherheit. Von den Widersprüchen des Wohlstands, Frankfurt/M. 1966.

Brugger, Walter: Was ist Toleranz? in: Gott in Welt Bd.2, hrsg. von J.B.Metz u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964, S.592-609.

Brunner, August: Dogmenglaube und Freiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.142 (1948) S.401-414.

- Glaube und Erkenntnis. Philosophisch-theologische Darlegung, München 1951.

- Die Religion. Eine philosophische Untersuchung auf geschichtlicher Grundlage, Freiburg 1956.

Brunner, August und Dietrich Ruschemeyer: Religion, Art. in: Staatslexikon Bd.6, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6.Aufl. Freiburg i.Br. 1961, Sp.820-830.

Buber, Martin: Hoffnung für diese Stunde, in: Wo stehen wir heute? hrsg. von H.W.Bähr, Gütersloh 1960, S.47-54.

- Reden über Erziehung, 8.Aufl. Heidelberg 1964.

Buchheim, Karl: Die Freiheit in der Heilsgeschichte, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.37-48.

- Die intelligible Freiheit, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg i.Br. 1956, S.22-54.

- Die Freiheit in der Geschichte, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.41-67.

Budde, Heinz: Der Verein als Bildungsgemeinschaft, in: Erwachsenenbildung Jg.4 (1958) S.16-22.

Buder, Eberhard: Toleranz und Wahrheit, Stuttgart 1963.

Bünter, Adelhelm: Abgrenzungsrichtungen in der katholischen Erwachsenenbildung in Europa, in: Erwachsenenbildung Jg.9 (1963) S.142-146.

Bultmann, Rudolf: Die Bedeutung des Gedankens der Freiheit für die abendländische Kultur, in: R.Bultmann: Glauben und Verstehen Bd.2, 4.Aufl. Tübingen 1965, S.274-293.

Burin, Fritz: Die Wahrheit wird euch frei machen, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.236-247.

Busemann, Adolf: Weltanschauung in psychologischer Sicht. Ein Beitrag zur Lehre vom Menschen, München/Basel 1967.

Caemmerer, Gerhard: Die Verteidigung der Freiheit, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.151-166.

Cajnkar, Stanko: Schöpfertum und Freiheit, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.167-173.

Calvez, Jean-Yves: Möglichkeiten der Freiheit in der Gesellschaft von morgen, in: Stimmen der Zeit Bd.176 (1965) S.669-681.

Chauchard, Paul: Wie frei ist der Mensch? Biologie und Moral, Düsseldorf 1968.

Cirne-Lima, Carlos: Der personale Glaube, Innsbruck 1959.

Cohn, Haim: Glaube und Glaubensfreiheit, in: Cohn/Diwald: Die Freiheit des Glaubens, Hildesheim 1967, S.5-196.

Cube, Felix von: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Stuttgart 1960.

- Erziehung zur Rationalität, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, hrsg. von H.Michaelis u.a., Weinheim und Berlin 1965, S.7-18.

Cvekl, Jiri: Marxismus und Freiheit, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.284-290.

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1961.

- Seismograph der Freiheit. Gedanken zur Universitätsreform, in: Unsere Freiheit morgen, hrsg. von G.Böse, Düsseldorf/Köln 1963, S.201-225.

- Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, 2.Aufl. Osnabrück 1966.

Daim, Wilfried: Tiefenpsychologie und Erlösung, Wien/München 1954.

Daniélou, Jean: Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: Künftige Aufgaben der Theologie, hrsg. von T.B. Burke, München 1967, S.134-156.

Dannemann, Arnold: Das Humanum in der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.97-114.

Deile, Volkmar: Das Arbeiterbildungsprogramm der Kritischen Universität, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.209-221.

Dessauer, Philipp: Vom Sinn und von der Notwendigkeit der religiösen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.5 (1959) S.1-13.

Dialektik der Befreiung, hrsg. von D.Cooper, Hamburg 1969, rororo aktuell Nr.1274.

Der Dialog der Kirche, hrsg. von H.Pfeil, Aschaffenburg 1966.

Im Dienste der Erwachsenenbildung, Festschrift für R.Reuter, hrsg. von F.Pöggeler u.a., Osnabrück o.J. (1961).

Dietz, Heinrich: Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft, Frankfurt/M. 1960.

Dietzfelbinger, Hermann: Toleranz und Intoleranz zwischen den Konfessionen, München 1956.

- Autorität der Kirche, München 1963.

Dikau, Joachim: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule; Weinheim/Berlin/Basel 1968.

Dirks, Walter: Probleme europäischer Bildung in der europäischen Gesellschaft, in: Bildung und Erziehung in Europa im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Wandel unserer Zeit, hrsg. von H.Küppers, Düsseldorf 1960, S.55-81.

- Religiöse Freiheit und Bindung in der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.135-145.

Diwald, Hellmut: Freiheit und Toleranz in der abendländischen Geschichte, in: Cohn/Diwald: Die Freiheit des Glaubens, Hildesheim 1967, S.197-264.

Dodd, C.H.: Das Gesetz der Freiheit. Glaube und Gehorsam nach dem Zeungis des Neuen Testaments, München 1960.

Döpfner, Julius: Die Freiheit als Aufgabe und Gefahr unserer Zeit, in: Herder-Korrespondenz Jg.17 (1963) S.234-238.

Dohmen, Günter: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, 2 Bände, Habilitationsschrift, Weinheim 1964/1965.

Dohrn, Klaus: Braucht die freie Welt eine geschlossene Ideologie? in: Die Freiheit des Westens, Graz/Wien/Köln 1967, hrsg. von O.B.Roegele, S.599-612.

Dolff, Helmuth: Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.111-117.

Dombois, Hans: Die Vernichtung der Freiheit im Totalitarismus, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.88-95.

Donnepp, Bert: Fernsehen - Konkurrent oder Helfer der Volkshochschule? in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.246-255.

Dortans, Johann-Ludwig: Zukunftsaufgaben der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967, S.123-127.

Dovifat, Emil: Die Pflicht zur Freiheit in der Publizistik, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.429-435.

Dreher, Bruno: Gedanken zur religiösen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.7 (1961) S.85-100.

- Zur Methode der religiösen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.11 (1965) S.65-83.

- Das Zweite Vatikanische Konzil und die katholische Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.65-71.

Dreher, Bruno: Kirchliche Ortsgemeinde und Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.151-161.

Dreher, Bruno und Klaus Lang: Theologische Erwachsenenbildung, Graz/Wien/Köln 1969.

Dreier, Wilhelm: Personale Bildung in sozialer Verantwortung, Recklinghausen 1968.

- Die Situation des Hörers bei der Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung, in: Katechetische Blätter Jg.93 (1968) S.465-478.

Dürr, Otto: Erziehung zur Freiheit in Selbstverantwortung, Stuttgart 1963.

Duss- von Werdt, Josef: Ehe- und Elternbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Elternbildung Bd.1, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.57-72.

- Wie frei ist das Gewissen des Katholiken? in: Weber/Duss- von Werdt: Gewissensfreiheit? Mainz 1967, S.7-49.

Ebeling, Gerhard: Frei aus Glauben, Tübingen 1968.

Eckstein, Ludwig: Stufen der Gewissensbildung, Stuttgart 1961.

Edding, Friedrich: Bildungsforschung als Grundlage der Bildungsplanung, in: Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Göttingen 1964, Schriften des Hochschulverbandes Bd.16, S.45-69.

- Die notwendigen Investitionen für die Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Das Studienseminar 9 (1964) S.2-17.

Edelby, Néophytos: Der Islam und die Religionsfreiheit, in: Concilium Jg.2 (1966) S.599-603.

Egenter, Richard: Von der Freiheit der Kinder Gottes, 2.Aufl. Freiburg 1949.

- Christliche Freiheit - grundsätzlich und konkret, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.121-40.

Eggers, Philipp: Die Pädagogik als ideologische Äußerungsform der Gesellschaft, in: Päd.Rundschau Jg.20 (1966) S.214-221.

Eichler, Willi: Erwachsenenbildung in unserer Zeit, in: Erziehung und Politik, Festschrift für M.Specht, Frankfurt/M. 1960, S.104-123.

Eliade, Mircea: Die Religionen und das Heilige, Salzburg 1954.

- Das Heilige und das Profane, Hamburg 1957.

Ellwein, Theodor: Freiheit und Bindung des Christen in der Politik. Aus dem Nachlaß hrsg. von Thomas Ellwein, München 1964.

Emmerling, Erich: Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Berlin 1958.

Engelmeier, Max-P.: Glaube als Befreiung, Recklinghausen 1969.

Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung seit 1964. Ein Bericht der Kultusministerkonferenz, hektographiert, Dokumentation Nr.29, hrsg. vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz, o.O. 1969.

Erasmus von Rotterdam: Vom freien Willen. Verdeutscht von Otto Schumacher, 3.Aufl. Göttingen 1969.

Erbe, Walter: Das kulturpolitische Programm der UNESCO und Europa, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von F.X.Arnold, Stuttgart 1953, S.246-256.

- Liberalismus in heutiger Zeit, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Stuttgart 1960, S.7-27.

- Neuere Aspekte einer modernen Erwachsenenbildung, in: forum Jg.7 (1967) H.2, S.1-10.

Erdberg, Robert von: Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: J.Henningsen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.13-40.

- Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen, in: J.Henningsen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.40-61.

Erdmann, Karl Dietrich: Bildungspolitik für morgen, in: Bildungspolitik für morgen. Repräsentanten plädieren: Bildungsrat - Arbeitnehmer - Bauern - Arbeitgeber - Lehrer und Erzieher, Frankfurt/M. o.J. (1966) S.7-10.

Erlinghagen, Karl: Vom Bildungsideal zur Lebensordnung. Das Erziehungsziel in der katholischen Pädagogik, Freiburg i.Br.1960.

- Erziehung und Weltanschauung, in: Viertelj.für wiss.Päd. Jg.39 (1963) S.116-133.

- Grundfragen katholischer Erziehung, Freiburg i.Br. 1963.

- Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft, Freiburg i.Br. 1964.

- Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg i.Br.1965.

Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W.Bienert, Weiden 1967.

Moderne Erwachsenenbildung. Festschrift für W.Speiser, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969.

Die Erwachsenenbildung als Mittel zur Entwicklung und Stärkung des sozialen und politischen Verantwortungsbewußtseins; im Auftrag des UNESCO-Instituts hrsg. von F.W.Jessup, Hamburg 1954.

Erwachsenenbildung auf neuen Wegen; Bericht über die UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung in Montreal 1960, bearbeitet von W.Speiser, hrsg. von W.Bringolf u.a., Wien 1966.

Erwachsenenbildung - eine Aufgabe für Gesellschaft und Staat. Eine Dokumentation über Problem, Bedürfnisse und Forderungen, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1966.

Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem; Weinheim/Berlin/Basel 1969.

Erwachsenenbildung heute und morgen. Festschrift für K.Witthalm, hrsg. von J.Baudrexel u.a., München 1962.

Erwachsenenbildung im Hörfunk. Schriftenreihe der Evangelischen Akademie für Rundfunk und Fernsehen H.10, hrsg. vom evangelischen Presseverband für Bayern, München o.J. (1963).

Erwachsenenbildung in Hessen. Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt/M., als Manuskript vervielfältigt, Frankfurt/M. 1963.

Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen, eine Schriftenreihe des Kultusministeriums H.11, Ratingen o.J. (1964).

Erwachsenenbildung und Schule. Zusammengestellt von H.Tietgens, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1967.

Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, hrsg. von H. Tietgens, Göttingen 1969.

Erziehung im Gespräch. Elternfragen an die Erwachsenenbildung, hrsg. von H.H.Groothoff u.a., Braunschweig 1968.

Erziehung zur christlichen Freiheit, hrsg. von P.Henrici, Frankfurt/M. 1968.

Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959.

Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd.3, hrsg. von J.Krautscheidt und H.Marré, als Manuskript gedruckt, Essen o.J. (1968).

Esterhues, Josef: Erziehung - Freiheit - Gesetz und Verwaltung, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg i.Br. 1956, S.109-124.

Exeler, Adolf: Erwachsenenkatechese und religiöse Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.8 (1962) S.9-17.

- Seelsorge und Erwachsenenbildung. Zuordnung und Abgrenzung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.193-208.

- Die angemessene Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung, in: Katechetische Blätter Jg.93 (1968) S.449-464.

Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein internationales Symposion zum Selbstverständnis des heutigen Menschen, II Teile, in der Reihe: Bildung/Kultur/Existenz Bd.2 und 3, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967.

Faber, Werner: Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis, Ratingen 1962.

Fechner, Erich: Freiheit und Zwang im sozialen Rechtsstaat, Tübingen 1953.

Feiner, Johannes: Freiheit des Glaubens für alle, in: Die Autorität der Freiheit Bd.3, hrsg. von J.C.Hampe, München 1967, S.218-231.

Fend, Helmut: Bildungskonzeptionen und Motivationsmodelle der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.146-157.

Fetscher, Iring: Die Freiheit im Lichte des Marxismus-Leninismus, Bonn 1959.

- Unterwegs zur Freiheit. Ihr marxistisches und ihr christliches Verständnis, in: Wort und Wahrheit Jg.21 (1966) S.426-434.

- Individuelle Freiheit und soziale Verantwortung, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.339-356.

Finkel, Josef: Die Begegnung mit dem Religiösen in der Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.1 (1961) H.4, S.18-19.

Fischer, Ernst: Freiheit und Persönlichkeit, Berlin (Ost) 1948.

Fischer, Georg: Volksforschung und Volksbildung, Kulmbach 1954.

Fischer, Kurt Gerhard: Wo steht die Erwachsenenbildung heute? Weinheim/Berlin 1956.

- Über die Wissenschaften in der Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.134-146.

Flintrop, Franz: Mündigkeit und Rationalität - Impluse des 2. Vatikanischen Konzils, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.93-101.

Flitner, Elisabeth: Erwachsenenbildung als soziale Aufgabe, in: Die Sammlung Jg.5 (1950) S.539-550.

Flitner, Wilhelm: Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von F.X. Arnold, Stuttgart 1953, S.34-62.

- Das pädagogische Problem der Freiheit, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959, S.129-145.

- Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965.

- Intentionale und funktionale Erziehung heute, in: Päd.Rundschau Jg.20 (1966) S.9-12.

Folliet, Joseph: Die Freiheit im gesellschaftlichen Leben, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.69-102.

Forster, Karl: Die Stellung des Christen in der pluralistischen Gesellschaft, in: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, Nürnberg 1961, S.97-116.

- Aufgabe und Funktion der katholischen Akademien in der Bundesrepublik, in: Civitas, Jahrbuch für christliche Gesellschaftsordnung Bd.I, hrsg. vom Heinrich Pesch Haus Mannheim, Mannheim 1962, S.179-187.

- Konfessionelle oder neutrale Erwachsenenbildung? in: Erwachsenenbildung Jg.9 (1963) S.59-69.

Fraenkel, Osmond K.: Bürgerliche Freiheiten, Wiesbaden 1950.

Frankl, Viktor E.: Ist der Mensch ein Produkt von Erbe und Umwelt? in: V.E.Frankl: Pathologie des Zeitgeistes, Wien 1955, S.173-178.

- Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse, Wien/Innsbruck 1956.

Franz, Alfred: Ist freie Erwachsenenbildung ohne ein materiales Leitbild möglich? o.O. und o.J. (1956).

- "Regulative" Erwachsenenbildung, in: Kulturarbeit Jg.13 (1961) S.107-111.

- Freie Erwachsenenbildung in der Defensive? in: Volkshochschule im Westen Jg.13 (1961) S.122-123.

Freiheit als Problem der Wissenschaft. Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962.

Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958.

Die Freiheit des Westens; Wesen, Wirklichkeit, Widerstände; hrsg. von Otto B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967.

Freiheit, die sie meinen, hrsg. von U.Schultz, Frankfurt und Hamburg 1967.

Freiheit in der Begegnung. Zwischenbilanz des ökumenischen Dialogs, hrsg. von J.-L.Leuba und H.Stirnimann, Frankfurt/M. und Stuttgart 1969.

Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Stuttgart 1960.

Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg i.Br. 1956.

Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958.

Unsere Freiheit morgen. Gefahren und Chancen der modernen Gesellschaft, hrsg. von G.Böse, Düsseldorf/Köln 1963.

Freiheit und Demokratie, Festgabe für E.Stein, hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1968.

Freiheit und Determination. Studien und Berichte der Katholischen Akademie in Bayern Bd.38, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966.

Freiheit und Verantwortung. Lese- und Arbeitsbuch zur politischen Bildung, bearbeitet von G.Frede und K.Kollnig, Stuttgart 1966.

Freudenthal, Herbert: Volkstümliche Bildung, München 1957.

Freund, Ludwig: Freiheit und Unfreiheit im Atomzeitalter, Gütersloh 1963.

Freyer, Hans: Das soziale Ganze und die Freiheit des Einzelnen unter den Bedingungen des industriellen Zeitalters, Göttingen/Berlin/Frankfurt 1957.

- Die Idee der Freiheit im technischen Zeitalter, in: Freiheit der Persönlichkeit, Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.53-66.

- Die geistigen Grundlagen der westlichen Welt, in: das forum Jg.1 (1961) H.4, S.1-6.

Friedrich, Gerd: Der Freie und der Sowjetmensch, Pfaffenhofen/Ilm 1956.

Fries, Heinrich: Religion, Art. in: Handbuch theologischer Grundbegriffe Bd.II, hrsg. von H.Fries, München 1963, S.428-441.

- Der Dialog mit den nichtkatholischen Christen, in: Der Dialog der Kirche, hrsg. von H.Pfeil, Aschaffenburg 1966, S.76-89.

- Der Pluralismus als Thema der Theologie. Ein Beitrag zum gegenwärtigen katholischen Selbstverständnis, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.162-184.

Fries, Heinrich: Religion und Freiheit, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.301-320.

Froese, Leonhard: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs, in: Zeitschrift für Päd. Jg.9 (1962) S.121-142.

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. 1966.

- Psychoanalyse und Religion, Konstanz 1966.

Fuchs, Gudrun: Mensch und Bildung. Eine kulturanalytische und zeitkritische Untersuchung, Wiesbaden-Dotzheim 1967.

Fukushima, Masao: Die Freiheit und der Glaube. Über die innere Freiheit im Buddhismus, Freiburg/München 1956.

Furger, Franz: Gewissen und Klugheit in der katholischen Moraltheologie der letzten Jahrzehnte, Luzern/Stuttgart 1965.

Gablentz, Otto Heinrich v.d.: Die politische Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft. Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.51-62.

Gabriel, Leo: Wesen und Existenz der Freiheit, in: Wiss. und Weltbild Jg.11 (1968) S.161-173.

- Integrale Freiheit. Zum Problem des Ganzen, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.586-592.

Garaudy, Roger: Humanismus als schöpferische Potenz, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.179-190.

Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Festschrift für R. Freudenberg, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Köln und Opladen 1962.

Gehlen, Arnold: Theorie der Willensfreiheit und frühe philosophische Schriften, Neuwied und Berlin 1965.

Geiger, Wilhelm: Das Grundrecht der Gewissensfreiheit, in: Staat und Gewissen, hrsg. von K.Forster, München 1959, S.11-43.

- Zur Fundierung der freien Welt im Recht, in: Stimmen der Zeit Bd.169 (1961/62) S.9-21.

- Gewissen, Ideologie, Widerstand, Nonkonformismus. Grundfragen des Rechts, München 1963.

- Gebot, Gewissen, Freiheit, in: Katholik in Freiheit und Verantwortung, hrsg. von E.Klausener, Berlin 1966, S.9-32.

- Die Bedeutung der Deklaration über die religiöse Freiheit, in: Katholik in Freiheit und Verantwortung, hrsg. von E.Klausener, Berlin 1966, S.33-54.

Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik: Bildung in neuer Sicht, Reihe A Nr.10, Villingen 1968.

Gesamtplan zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens, hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1964.

Das Gewissen als freiheitliches Ordnungsprinzip. Studien und Berichte der Katholischen Akademie in Bayern H.18, hrsg. von K. Forster, Würzburg 1962.

Das Gewissen als Problem, hrsg. von N.Petrilowitsch, Darmstadt 1966.

Giese, Gerhardt: Erziehung und Bildung in der mündigen Welt, Göttingen 1957.

Gilbert, Arthur: Religionsfreiheit in der jüdischen Tradition und Erfahrung, in: Concilium Jg.2 (1966) S.576-584.

Glaeser, Friedrich: Existentielle Erziehung. Der Weg des Menschen zu sich selbst, München/Basel 1963.

Görres, Albert: Heilung und Heil. Zur Kritik der Psychoanalyse, in: Hochland Jg.45 (1952) S.38-48.

- Pathologie des katholischen Christentum, in: Handbuch der Pastoraltheologie Bd.II/1, hrsg. von F.X.Arnold, Freiburg 1966, S.277-343.

- Vernunft und Leidenschaft - Determination und Willensfreiheit in der Sicht der Psychoanalyse, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.39-56.

- An den Grenzen der Psychoanalyse, München 1968.

Gott in Welt, Festschrift für K.Rahner, 2 Bände, hrsg. von J.B. Metz u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964.

Grau, Herbert: Erwachsenenbildung und Freizeit, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.130-39.

Grözinger, Wolfgang, Der Weg zur Allgemeinbildung, München o.J. (1951).

Groot, Gerhard: Wie führen wir die Jugend zur Volkshochschule? in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.66-77.

Groot, J.C.: Notwendigkeit und Inhalt ökumenischer Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.140-150.

Groothoff, Hans Hermann: Bildung in der pluralistischen Gesellschaft, in: Erwachsenenbildung im Hörfunk, hrsg. vom evangelischen Presseverband für Bayern, München o.J. (1963) S.51-57.

- Bildung, Art. in: Pädagogik. Das Fischer Lexikon Nr.36, hrsg. von H.-H.Groothoff, Frankfurt/M. 1964, S.32-43.

- Zur didaktischen und methodischen Problematik moderner Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, hrsg. von W. Bienert, Weiden 1967, S.62-80.

- Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule, in: Erwachsenenbildung und Schule, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1967, S.15-27.

- Erwachsenenbildung in der Industriegesellschaft, in: Contact Jg.7 (1967) S.70-85.

- Über die Stellung der Fachkurse in der Volkshochschule, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.100-108.

- Die Frage nach der Möglichkeit und nach der Aufgabe einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.45-62.

Groothoff, Hans Hermann: Erwachsenenbildung als politische Aufgabe, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E. Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.103-114.

Grote, Nicolaus von: Die Anziehungskraft der Freiheitsidee, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/ Köln 1967, S.103-128.

Grundfragen christlicher Erwachsenenbildung, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der katholischen Bildungswerke Österreichs, Klagenfurt o.J.

N.F.S.Grundtvigs Volkshochschule. Eingeleitet von E.Weniger. Kleine pädagogische Texte Bd.9,hrsg. von E.Blochmann u.a., 2.Aufl. Weinheim 1962.

Grunsky, Hans: Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.1-29.

Guardini, Romano: Freiheit, Gnade, Schicksal. Drei Kapitel zur Deutung des Daseins, München 1949.

- Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung, 4.Aufl. Würzburg 1957.

- Freiheit. Eine Gedenkrede, Würzburg 1960.

- Pluralität und Entscheidung, in: das forum Jg.2 (1962) H.1, S.2-15.

- Lebendige Freiheit, in: R.Guardini: Unterscheidung des Christlichen. Gesammelte Studien 1925-1963, 2.Aufl. Mainz 1963, S.82-101.

- Grundlegung der Bildungslehre, 7.Aufl. Würzburg 1965.

- Die Begegnung, in: Guardini/Bollnow: Begegnung und Bildung, 4.Aufl. Würzburg 1965, S.9-24.

Guardini, Romano und Otto Fr. Bollnow: Begegnung und Bildung, 4.Aufl. Würzburg 1965.

Gut, Gottlieb: Schicksal in Freiheit. Versuch der Grundlegung einer integralen Theorie des Schicksals, Freiburg/München 1965.

Gutsche, Heinz: Erwachsenenqualifizierung im sowjetisch besetzten Gebiet Deutschlands, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.146-158.

Hahn, Wilhelm: Die Wandlung des Bildungsbegriffes in unserer Zeit, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.109-114.

Hajek, Siegfried: Über den Spielraum der Toleranz und den Anspruch der Wahrheit, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz, hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.158-165.

Hammel, Walter: Von der Bildung für das Menschsein zur Bildung aus dem Sein. Zum gegenwärtigen Wandel im Bildungsverhältnis, in: Viertelj.für wiss.Päd. Jg.42 (1966) S.260-289.

- Krise und Bildung. Das Phänomen der Krise im Zusammenhang von Reifung, Bildung und Erziehung; Ratingen 1967.

Hammelrath, Willi: Volksbildung - Arbeiterbildung, Nürnberg 1954.

Hana, Ghanem-Georges: Freiheit und Person. Eine Auseinandersetzung mit der Darstellung Jean-Paul Sartres, München 1965.

Handbuch der Pastoraltheologie, hrsg. von F.X.Arnold u.a., Bd.I, Bd.II/1, Bd.II/2, Bd.III; Freiburg/Basel/Wien 1964-1968.

Hanselmann, Heinrich: Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung, Zürich 1951.

Hanssler, Bernhard: Freiheit der Erwachsenenbildung, in: Arbeitstagung Saarbrücken 1958, hrsg. vom Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Paderborn 1958, S.55-75.

- Überraschendes Gutachten, in: Frankfurter Hefte Jg.15 (1960) S.470-474.

- Erwachsenenbildung der Zukunft, in: Erwachsenenbildung Jg.6 (1960) S.88-91.

- Ist Bildung planbar? in: Bildungsplanung und Bildungökonomie, Schriften des Hochschulverbandes Bd.16, Göttingen 1964, S.131-140.

- Bemerkungen zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.82-85.

- Die Freiheit in der Welt der Bildung, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.297-317.

Hardegger, Joseph Anton: Zur Methodik der Ehe- und Elternbildung, eine Handreichung für die Praxis, in: Handbuch der Elternbildung Bd.I, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.114-222.

Hartmann, Albert: Toleranz und christlicher Glaube, Frankfurt 1955.

- Kirche und Freiheit. Kevelaer o.J. (1961).

- Vielfalt der Weltanschauungen, Kevelaer o.J. (1964).

Hartmann, Wilfried: Der Mensch in unseren Bildungsplänen. Versuch einer Analyse ihres anthropologischen Gehalts, München 1965.

Hasenfuß, Josef: Der Dialog mit den nichtchristlichen Religionen, in: Der Dialog der Kirche, hrsg. von H.Pfeil, Aschaffenburg 1966, S.52-75.

Hass, Kurt: Autorität und Partnerschaft, in: Die Päd.Provinz Jg.10 (1956) S.345-351.

Hauer, J.W.: Wesen, Wurzeln und Reichweite echter religiöser Toleranz, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.73-148.

Hauser, Theresia: Gewissen, Weg zu sich selbst, Düsseldorf 1966.

Hausmann, Gottfried: Globale Perspektiven der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E. Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.9-29.

Hayek, F.A.: Verantwortlichkeit und Freiheit, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich/Stuttgart 1959, S.147-170.

Hedinger, Ulrich: Der Freiheitsbegriff in der Kirchlichen Dogmatik Karl Barths, Stuttgart 1962.

Heer, Friedrich: Freiheit zum Frieden, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.231-253.

Heiler, Friedrich: Die religiöse Einheit der Menschheit, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil II, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.578-593.

Heinrichs, Heribert: Elternpädagogik heute, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.247-255.

Heitger, Marian: Staat und Kirche im Problem der Bildung, Freiburg i.Br. 1956.

- Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963.

Helling, Fritz: Neue Allgemeinbildung, Schwelm i.Westf. 1963.

Hengsbach, Franz: Freiheit und Wahrheit. Eine Grundatzfrage für die plurale Gesellschaft, in: Hengsbach/Scherer: Plurale Gesellschaft und Sinnerfahrung, Essen 1965, S.7-23.

Hengsbach, Franz und Georg Scherer: Plurale Gesellschaft und Sinnerfahrung. Essen 1965.

Hengst, Martin: Technik, Wissenschaft und Bildung, in: Wissenschaft und Bildung, hrsg. von H.Meschkowski, Weinheim 1963, S.135-152.

Hengstenberg, Hans-Eduard: Freiheit und Seinsordnung, Stuttgart 1961.

Henningsen, Axel: Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein, Neumünster 1962.

Henningsen, Jürgen: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, Heidelberg 1958.

- Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit, Berlin/Köln o.J. (1959).

- Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960.

Hering, Carl Josef: Über Toleranz und die Notwendigkeit der Erziehung zur Toleranz, in: Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, hrsg. von Th.Rutt, Ratingen 1955, S.135-163.

Hessenauer, Ernst: Die Volkshochschule in Staat und Gemeinde, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.58-69.

Heufelder, Emmanuel Maria und Ernst Prokop: Meditation und Lebenshilfe, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.257-263.

Heydte, F.A. Freiherr v.d.: Freiheit und Ordnung im Recht, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.29-36.

Hilckmann, Anton: Vom Sinn der Freiheit und andere Essays. Trier 1959.

Hippel, Ernst von: Freiheit und Ordnung, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.19-28.

Hirschauer, Gerd: Der Katholizismus vor dem Risiko der Freiheit, München 1966.

Hirschberger, Johannes: Die autonome Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.59-68.

Hirschmann, Johannes: Die Freiheit in der Kirche, in: Stimmen der Zeit Bd.161 (1957/58) S.81-92.

Hoffer, Helga: Teamwork in der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.288-293.

Hofstätter, Peter R.: Die Bedrohung der Freiheit durch die Macht der Beeinflussung, in: Freiheit der Persönlichkeit, Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.115-129.

Hollenbach, Johannes Michael: Menschwerdung des Geistes. Christus und die pluralistische Gesellschaft, Frankfurt/M. 1963.

Hollitscher, Walter: Freiheit ist Schöpfertum, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.174-178.

Holthoff, Fritz: Volkshochschulgesetz - Mittler zwischen Staat und Leben, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.39-45.

Holzamer, Karl: Zur Ontologie der Freiheit. Begründung der Freiheit aus philosophischer Sicht, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg i.Br. 1956, S.55-76.

Hommes, Jakob: Krise der Freiheit. Hegel - Marx - Heidegger; Regensburg 1958.

- Technik - Krise der Freiheit, in: Wissenschaft und Weltbild Jg.12 (1959) S.492-504.

Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil. Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht Bd.20, Wien 1968.

Horkheimer, Max: Um die Freiheit, Frankfurt/M. 1962.

- Bedrohungen der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker: Über die Freiheit, 2.Aufl. Stuttgart 1965, S.5-26.

Horkheimer, M.; K.Rahner und C.F. von Weizsäcker: Über die Freiheit, Stuttgart/Berlin 1965.

Hornstein, Herbert: Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart, Düsseldorf 1959.

Hornung, Klaus: Vom Wesen politischer Freiheit. Bemerkungen zur Grundlegung der politischen Anthropologie und Pädagogik, in: Wege zum eigenen Urteil, hrsg. von M.Frommer und H.Holtzhauer, Villingen 1966, S.120-135.

Hossfeld, Paul: Für den Idealismus der Freiheit, Bonn 1963.

Hovasse, Colette: Durch Autorität zur Freiheit, Stuttgart 1968.

Hünermann, Josef: Freiheit in der Erziehung zum Beruf, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg i.Br. 1956, S.162-180.

Hürten, Heinz: Freiheit der Erwachsenenbildung als kulturpolitische Aufgabe, in: Erwachsenenbildung Jg.4 (1958) S.77-80.

- Erwachsenenbildung - Aufgabe des Staates oder der freien Gesellschaft? in: Erwachsenenbildung Jg.8 (1962) S.118-127.

- Die Struktur der deutschen Erwachsenenbildung, in: Hürten/Beckel: Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung, Osnabrück 1966, S.9-75.

Hürten, H. und A.Beckel: Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung. Darstellung, Gesetzestexte, Dokumentation, Osnabrück 1966.

Hugelmann, Hans: Das heutige Menschenbild in der Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.4 (1964) H.1, S.20-23.

Huizing, Petrus: Über Veröffentlichungen und Themenstellungen zur Frage der Religionsfreiheit, in: Concilium Jg.2 (1966) S.621-634.

Huth, Albert: Freiheit durch Gehorsam, Donauwörth 1968.

Huxley, Aldous: Wissenschaft, Freiheit und Frieden, Zürich 1947.

Integritas. Geistige Wandlung und menschliche Wirklichkeit, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966.

Iserloh, Erwin: Die Religionsfreiheit nach dem II.Vatikanischen Konzil in historischer und theologischer Sicht, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche Bd.3, hrsg. von J.Krautscheidt und H.Marré, Essen o.J. (1968) S.13-33.

Fünf Jahre Katholische Akademie in Bayern, hrsg. von der Katholischen Akademie in Bayern, München 1962.

Janssen, Otto, Das Beziehungsgefüge der menschlichen Handlung und das Problem der Freiheit, München/Basel 1958.

Jaspers, Karl: Von der Wahrheit, München 1947.

- Wahrheit, Freiheit und Friede, München 1958.

- Wo stehen wir heute? in: Wo stehen wir heute? hrsg. von H.W. Bähr, Gütersloh 1960, S.33-46.

- Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung, München 1963.

Jaspers, Karl und Kurt Rossmann: Die Idee der Universität, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1961.

Jocher, Herbert: Bildung der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.121-134.

- Die künftigen Organisationsformen der "éducation permanente", in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.259-271.

Jordan, Pascual: Der Beitrag der Naturwissenschaften zum Problem der Willensfreiheit, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.735-749.

Jüchter, Heinz Theodor: Bildungsplanung, frei Gesellschaft und Verbände, in: Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Schriften des Hochschulverbandes Bd.16, Göttingen 1964, S.11-124.

- Die Zukunft der Erwachsenen-Berufsbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.246-253.

Jung, Friedrich Hermann: Erziehung zur Freiheit, Köln o.J.

Kägi, Werner, Föderalismus und Freiheit, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959, S.171-193.

Käsemann, Ernst: Der Ruf der Freiheit, 2.Aufl. Tübingen 1968.

Kafka, Gustav: Freiheit und Anarchie, München 1949.

Kampmann, Theoderich: Erziehung und Glaube. Zum Aufbau einer christlichen Pädagogik, München 1960.

Kampmann, Theoderich: Menschenbild und Menschenbildung, in: Viertelj. für wiss. Päd.Jg.42 (1966) S.1-16.

Kapfhammer, Franz M.: Das Bild des Menschen und seine Bildung, anthropologische Sicht, in: Handbuch der Elternbildung Bd.I, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.3-19.

Karbe, Walther und Ernst Richter: Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, Braunschweig 1962.

Katholik in Freiheit und Verantwortung, hrsg. von E.Klausener, Berlin 1966.

Der deutsche Katholizismus in der kulturpolitischen Auseinandersetzung, Berichte und Dokumentation H.2, hrsg. vom Kulturbeirat beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Köln 1965.

Die deutschen Katholiken und die Bildungsaufgaben der Gegenwart, Berichte und Dokumentation H.3, hrsg. vom Kulturbeirat beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Köln 1965.

Keil, Wilhelm: Ein Gebot der Geschichte. Festigung des demokratischen und sozialen Staates, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von F.X.Arnold, Stuttgart 1953, S.187-205.

Keilhacker, Martin: Pädagogische Psychologie, 6.Aufl.Regensburg 1961.

- Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, 2.Aufl. Stuttgart 1961.

- Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1967.

Keller, Erich: Die Toleranz als philosophisches Problem, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.52-72.

Keller, Wilhelm: Das Problem der Willensfreiheit, Berlin 1965.

Kempf, Wilhelm: Glaubensüberzeugung und Geistesfreiheit. Konfessionalismus und Toleranz, Frankfurt/M. 1962.

Kerschagl, Richard: Volkshochschulen und Hochschulreform, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.83-88.

Kerstiens, Ludwig: Der gebildete Mensch, Freiburg i.Br. 1966.

Kindt, Werner: Standortbesinnung in der Volksbildungsarbeit, in: Freie Volksbildung Jg.1 (1947) S.91-97.

Die Kirche in der pluralistischen Gesellschaft und im demokratischen Staat der Gegenwart. Schreiben der Deutschen Bischofskonferenz, Trier 1969.

Kircher, Veronica: Die Freiheit des körpergebundenen Willens, Freiburg/Schweiz 1957.

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 7.Aufl. Weinheim 1965.

Klein, J.: Weltanschauung, Art. in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart Bd.VI, hrsg. von K.Galling, 3.Aufl.Tübingen 1962, Sp.1603-1606.

Klenner, Fritz: Ewige Freiheit? Renaissance oder Untergang, Wien 1962.

Klett, Heinz: Die religiöse Intoleranz, Meisenheim/Glan 1948.

Klompa, Heinrich: Demokratie und Moral - Toleranz und Kirche, Köln 1966.

Klostermann, Ferdinand: Bildung und Erziehung des Christen zur Mündigkeit in Kirche und Gesellschaft, in: Handbuch der Pastoraltheologie Bd.III, hrsg. von F.X.Arnold, Freiburg/Basel/Wien 1968, S.446-474.

Knoll, Joachim H.: Der Horizont des Dritten Bildungsweges, in: Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.7-12.

- Erwachsenenbildung oder Erwachsenenqualifizierung? in: Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.28-41.

- Überlegungen zu einem Zusatz- oder Begleitstudium für die Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.211-216.

- Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.63-98.

Knoll, Joachim H. und Horst Siebert: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945-1966, Heidelberg 1967.

Knoll, Joachim H. und Horst Siebert: Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung. Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR, Heidelberg 1968.

Knoll, Joachim H.; Horst Siebert und Georg Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg, Heidelberg 1967.

Knowles, M.S. und T.Tusén: Erwachsene lernen. Methodik der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1963.

Koch, Günter: Formen religiöser Erwachsenenbildung. Eine vergleichende Untersuchung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.80-95.

Köhler, Hans: Theologie der Erziehung, München/Salzburg 1965.

- Theologische Anthropologie, München 1967.

König, Franz: Freiheit in der Religion, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.181-203.

König, René: Freiheit und Selbstentfremdung in soziologischer Sicht, in: Die Freiheit als Problem der Wissenschaft. Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.25-41.

Köttgen, A.; H.Dolff und W.Küchenhoff: Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962.

Köttgen, Arnold: Die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung, in: Köttgen/Dolff/Küchenhoff: Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962, S.11-32.

Kojalek, Kurt: Die neuen Wege der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.21-28.

Koktanek, Anton Mirko: Bildungsgemeinschaft als christliche Chance und Aufgabe, in: das forum Jg.4 (1964) H.1, S.9-13.

Konkurrenz der Bildungsangebote. Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, hrsg. von W.Dirks, Mainz 1968.

Kleines Konzilskompendium. Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des II.Vaticanums in der bischöflich beauftragten Übersetzung, hrsg. von K.Rahner und H.Vorgrimler, Freiburg i.Br. 1966.

Koschnitzke, Rudolf: Berufsbildung - Allgemeinbildung, in: Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.12-28.

Krauss, Heinrich: Demokratie in der Gesellschaft Jesu? Gedanken zum Verhältnis von Autorität und Gemeinschaft, in: Geist und Leben Jg.41 (1968) S.443-462.

Krebs, Joachim: Physische Verfaßtheit und menschliche Freiheit, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.168-178.

Kreppel, Friedrich: Wissenschaft und Menschenbildung, in: Wissenschaft und Menschenbildung, hrsg. von F.Kreppel, Weinheim 1962, S.9-25.

Kreysenberg, Heinrich: Zusammenhänge zwischen sozialer und religiöser Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.221-222.

Krishnamurti, J.: Schöpferische Freiheit, München 1956.

Kroll, Gerhard: Die Vernichtung der Freiheit im Totalitarismus, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.104-114.

Küng, Hans: Kirche in Freiheit, 2.Aufl. Einsiedeln 1965.

- Freiheit in der Welt, 3.Aufl. Einsiedeln 1966.

Kuhlmann, Hans Joachim: Anfänge des Richtungsstreites, Reutlingen 1961.

Kuhn, Helmut: Freiheit - Gegebenheit und Errungenschaft, in: Freiheit und Determination, hrsg. von K.Forster, Würzburg 1966, S.57-87.

- Rebellion gegen die Freiheit, Stuttgart 1968.

Kupffer, Heinrich: Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zur Freiheit, in: Päd.Rundschau Jg.20 (1966) S.811-819.

Kutalek, Norbert: Wirklichkeit und Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.98-103.

Laack, Fritz: Auftakt freier Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960.

- Die Heimvolkshochschulen in der Bundesrepublik, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.82-96.

- Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1968.

Lauth, Reinhard: Die absolute Ungeschichtlichkeit der Wahrheit, Stuttgart 1966.

Lecler, Joseph: Geschichte der Religionsfreiheit im Zeitalter der Reformation, 2 Bände, Stuttgart 1965.

- Die Religionsfreiheit im Lauf der Geschichte, in: Concilium Jg.2 (1966) S.567-575.

Leclercq, Jacques: Kirche und Freiheit, Essen 1964.

Leibholz, Gerhard: Die Bedrohung der Freiheit durch die Macht der Gesetzgeber, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.67-84.

Leirman, Walter: Die großen Themen des Dialogs zwischen Kirche und Welt, in: Padberg/Pöggeler/Leirman: Bildung als Dialog, Osnabrück 1965, S.64-84.

Lemberg, Eugen: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, in: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, hrsg. von E.Lemberg, Heidelberg 1963, S.21-100.

Lersch, Philipp: Homo faber - homo religiosus, in: Wirklichkeit der Mitte, hrsg. von J.Tenzler, Freiburg/München 1968, S.148-162.

Lichtenstein, Ernst: Wissenschaft und Bildung, in: Bildung und Erziehung Jg.6 (1953) S.1-14.

- Bildungsgeschichtliche Perspektiven, Ratingen 1962.

- Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966.

Liégé, André: Mündig in Christus, 3.Aufl. Freiburg i.Br. 1961.

Linke, Werner: Aussage und Deutung in der Pädagogik, Heidelberg 1966.

Listl, Joseph: Die Religionsfreiheit als Individual- und Verbandsgrundrecht in der neueren deutschen Rechtsentwicklung und im Grundgesetz, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche Bd.3, hrsg. von J.Krautscheidt und H.Marré, Essen o.J. (1968) S.34-95.

Litt, Theodor: Die Freiheit des Menschen und der Staat, Berlin 1953.

- Die Freiheit der Person und die Lebensordnungen, in: Erziehung zur Freiheit, hrsg. von A.Hunold, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1959, S.195-236.

- Führen oder Wachsenlassen, 8.Aufl. Stuttgart 1960.

- Kulturpolitik als Prüfstein freiheitlicher Staatsgestaltung, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Stuttgart 1960, S.126-150.

- Freiheit und Lebensordnung, Heidelberg 1962.

Lochner, Norbert: Gegenwart und Zukunft der Heimvolkshochschulen in Deutschland, Osnabrück 1968.

Löwenstein, Felix zu: Was heißt Freiheit? 2.Aufl.Mannheim 1962.

Lotz, Johann B.: Freiheit und Person, in: Stimmen der Zeit Bd.140 (1947) S.439-456.

Lotze, Heiner: Die Volkshochschule vor der Entscheidung, in: Freie Volksbildung Jg.1 (1947) S.517-526.

Lowy, L.: Neue Wege in der Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1969.

Luchtenberg, Paul: Der liberale Bildungsbegriff und die pädagogische Wirklichkeit, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, Stuttgart 1960, S.94-125.

Luchtenberg, Paul: Berufsbildung und Volkshochschule, in: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Köln und Opladen 1962, S.91-105.

Lübbe, Hermann: Freiheit und Verbindlichkeit, in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz, hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M.1965, S.228-235.

Luther, Wilhelm: Vom Wesen menschlicher Freiheit, 2.Aufl. Bonn 1959.

Luyten, Norbert A.: Neue Aspekte der Anthropologie, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.67-81.

Lyonnet, Stanislas: Die Freiheit des Christen und das Gesetz des Geistes bei Paulus, in: Erziehung zur christlichen Freiheit, hrsg. von P.Henrici, Frankfurt/M. 1968, S.11-39.

Machovec, Milan: Christen und Marxisten auf der gemeinsamen Suche nach dem Sinn des menschlichen Lebens, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.291-300.

Maier, Hans: Religionsfreiheit in den staatlichen Verfassungen, in: Religionsfreiheit. Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.24-53.

Malinowski, Bronislaw: Kultur und Freiheit, Wien/Stuttgart 1951.

Mann, Ulrich: Religion als theologisches Problem unserer Zeit, in: Religionsfreiheit. Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.54-90.

Marcic, René: Die Würde des Menschen und die Freiheit des Menschen, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.129-179.

Marcuse, Herbert: Repressive Toleranz, in: Wolff/Moore/Marcuse: Kritik der reinen Toleranz, Frankfurt/M. 1966, S.91-128.

- Befreiung von der Überflußgesellschaft, in: Dialektik der Befreiung, hrsg. von D.Cooper, Reinbek bei Hamburg 1969, S.90-101.

- Versuch über die Befreiung, Frankfurt/M.1969, edition suhrkamp 329.

Maritain, Jacques: Wahrheit und Toleranz, Heidelberg 1960.

Marsch, Wolf-Dieter: Die Freiheit erlernen. Beiträge politischer Theologie, Olten 1967.

Martin, Alfred von: Ordnung und Freiheit, Frankfurt/M. 1956.

- Gesellschaft und Freiheit heute, in: Hochland Jg.55 (1963) S.489-504.

Maschmann, Ingeborg: Schulbildung und Erwachsenenbildung im Zusammenhang didaktischer Überlegungen, in: Erwachsenenbildung und Schule, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1967, S.45-60.

Masson, Joseph: Die Religionsfreiheit aus hinduistischer Sicht, in: Concilium Jg.2 (1966) S.607-612.

Matussek, Paul: Die Moral der Gegenwart in psychotherapeutischer Sicht: Verfall oder Höherentwicklung? in: Stimmen der Zeit Bd.177 (1966) S.418-432.

Matussek, Paul: Kreativität und Ideologie, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.191-196.

Matzat, Heinz L.: Gesichtspunkte der inneren Stoffzusammengehörigkeit für Volkshochschulen, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.171-179.

- Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Homburg 1964.

- Das Problem der Freiheit in der Theorie der Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.109-119.

Maunz, Theodor: Die Freiheit des Lehrers, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg 1956, S.125-137.

Mayer, Anton: Bildung und Existenz, in: Bildung und Erziehung Jg.10 (1957) S.129-141.

Mayrhofer, Franz: Raub der Freiheit. Zum Problem der Vermassung, Wien 1966.

Meisner, Helmut: Religiöse Grundlagen der Erwachsenenbildung, Ratingen 1957.

Meissner, Kurt: Prinzipien der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.31-41.

- Staatsbürgerliche Bildung heute, in: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Köln und Opladen 1962, S.27-37.

- Planung für die Freiheit, in: Volkshochschule, Blätter für Erwachsenenbildung in Schleswig Holstein H.53 (Nov.1963) S.1-6.

- Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964.

- Erwachsenenbildung am Wendepunkt? in: Volkshochschule im Westen Jg.19 (1967) S.274-275.

- Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.146-157.

- Die dritte Aufklärung. Wissenschaft und Erwachsenenbildung in einer Informationsgesellschaft, Braunschweig 1969.

- Erwachsenenbildung und Universität, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.185-196.

- Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben der deutschen Volkshochschulen, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.32-40.

Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953.

Mensching, Gustav: Idee und Aufgabe der Weltuniversität, in: Universität und moderne Welt, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1962, S.610-619.

Mensching, Gustav: Toleranz und Wahrheit in der Religion, München/Hamburg 1966, Siebenstern Taschenbuch Bd.81.

- Weltreligion, Weltkultur und Weltzivilisation, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil II, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.594-615.

Menze, Clemens: Bildung, Art. in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von J.Speck und G.Wehle, München 1970, Bd.I, S.134-184.

Merten, Bernhard: Individualität und Freiheit in der Erwachsenenbildung, in: Wege zum eigenen Urteil, hrsg. von M.Frommer und H.Holtzhauer, Villingen 1966, S.176-181.

Mertineit, Walter: Erwachsenenbildung und Lehrerbildung, in: Erwachsenenbildung und Schule, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1967, S.28-44.

Meschkowski, Herbert: Die Bildung des Menschen durch die exakten Wissenschaften, in: Wissenschaft und Bildung, hrsg. von H.Meschkowski, Weinheim 1963, S.7-19.

Messerschmid, Felix: Die Weiterbildung des Lehrers, Würzburg 1956.

- Die Volkshochschule - Pegel freier Ordnung, in: Erwachsenenbildung heute und morgen, hrsg. von J.Baudrexel u.a., München 1962, S.172-190.

Messner, Johannes: Freiheitsidee und politische Dynamik, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.48-65.

- Sozialbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.105-119.

Metz, Johannes Baptist: Freiheit als philosophisch-theologisches Grenzproblem, in: Gott in Welt Bd.I, hrsg. von J.B.Metz u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964, S.287-314.

Metzger, Arnold: Freiheit und Tod, Tübingen 1955.

Metzger, Wolfgang: Schöpferische Freiheit, 2.Aufl. Frankfurt/M.1962.

Meures, Joseph: Freiheit und Wissenschaft, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.205-231.

Meyer, Hans: Die Weltanschauung der Gegenwart, Geschichte der abendländischen Weltanschauung Bd.V, Paderborn und Würzburg 1949.

- Von der Renaissance bis zum deutschen Idealismus, Geschichte der abendländischen Weltanschauung Bd.IV, Paderborn/Würzburg 1950.

Miéville, Henri-L.: Toleranz und Wahrheit. Ein philosophisches und politisches Problem, Bern 1955.

Mikat, Paul: Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung im Lande Nordrhein-Westfalen, hektographiert, Düsseldorf 1964.

Miller, Josef: Gewissensbildung, Innsbruck 1960.

Miller, Susanne: Das Problem der Freiheit im Sozialismus, Frankfurt/M. 1964.

Minster, Friedrich: Einsamkeit und Gemeinschaft in der Volkshochschule, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.135-147.

Mittermayr, Franz: Religiöse, theologische und christliche Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.81-91.

Mockrauer, Franz: Die schwedische Erwachsenenbildung und der Staat, Stuttgart 1962.

Möbus, Gerhard: Autorität und Disziplin in der Demokratie, Köln und Opladen 1959.

Moers, Martha: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens. Eine psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung, Ratingen 1953.

Molinski, Waldemar: Die Religionen in religionspädagogischer Sicht, in: Die vielen Wege zum Heil, hrsg. von W.Molinski, München 1969, S.5-14.

- Ziel und didaktische Aufgaben der theologischen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.16 (1970) S.83-103.

Moltmann, Jürgen: Christentum als Religion der Freiheit, in: Schöpfertum und Freiheit, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1968, S.225-266.

Monden, Louis: Sünde, Freiheit und Gewissen, Salzburg 1968.

Monsheimer, Otto: Erwachsenenbildung und Berufsbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.190-199.

Moore, Barrington: Toleranz und wissenschaftliche Einstellung, in: Wolff/Moore/Marcuse: Kritik der reinen Toleranz, Frankfurt/M. 1966, S.61-89.

Mühlbauer, Reinhold: Der Begriff "Bildung" in der Gegenwartspädagogik, St.Ottilien 1965.

Mühlmann, Wilhelm E.: "Wertfreiheit" und phänomenologische Reduktion im Hinblick auf die Soziologie, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.457-466.

Müller, Alois: Das Problem von Befehl und Gehorsam im Leben der Kirche. Eine pastoraltheologische Untersuchung, Einsiedeln 1964.

- Autorität und Gehorsam in der Kirche, in: Concilium Jg.2 (1966) S.354-361.

Müller, Eberhard: Monopol für Erwachsenenbildung? in: Zeitwende. Die neue Furche Jg.32 (1961) H.1, S.1-10.

Müller, Friedrich: Kooperation und Assoziation, Berlin 1965.

Müller, Hermann-Josef: Situation und Problematik ökumenischer Erwachsenenbildung in einigen Ländern Europas, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.151-164.

Müller, Max: Bildung, Art. in: Staatslexikon Bd.2, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6.Aufl. Freiburg i.Br. 1958, Sp.23-33.

- Bildung als Weltverhältnis und Standnahme im Ganzen, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.96-109.

Müller, Max und J.B.Hirschmann: Freiheit, Art. in: Staatslexikon Bd.3, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6.Aufl. Freiburg i.Br. 1959, Sp.528-548.

Müller, Walter: Die Erwachsenenbildung in ihrem Verhältnis zur Pflicht- und Hochschule, München o.J. (1951).

Müller-Bergström, Walther: Durch Gerechtigkeit zur Freiheit, Haag a.d.Amper 1947.

Müller-Schwefe, Hans-Rudolf: Das Selbstverständnis des Menschen im Lichte der heutigen evangelischen Theologie, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.149-161.

Müller-Wieland, Marcel: Syngeneia. Sinn und Wege persönlicher Emporbildung, Bern und München 1961.

Müllges, Udo: Die berufspädagogische Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Bildung für den Beruf, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S.68-83.

Münster, Clemens: Naturwissenschaft und Bildung, in: Münster/Picht: Naturwissenschaft und Bildung, Würzburg o.J., S.9-32 und 117-126.

Münster, Clemens und Georg Picht: Naturwissenschaft und Bildung, Würzburg o.J.

Murray, John Courtney: Die Erklärung über die Religionsfreiheit, in: Concilium Jg.2 (1966) S.319-326.

- Zum Verständnis der Entwicklung der Lehre der Kirche über die Religionsfreiheit, in: Über die Religionsfreiheit, hrsg. von J.Hamer und Y.Congar, Paderborn 1967, S.125-165.

Muschalek, Georg: Glaubensgewißheit in Freiheit, Freiburg i.Br. 1968.

Musulin, Janko: Proklamation der Freiheit. Dokumente von der Magna Charta bis zum Ungarischen Volksaufstand, Frankfurt/M. und Hamburg o.J., Fischer Bücherei Bd.283.

Neitzel, Lucian: Rundfunk und Erwachsenenbildung, Ratingen 1965.

Nellen, Peter: Der Preis der Freiheit, Nürnberg o.J. (1958).

Neumann, Johannes: Eine Verfassung für die Freiheit. Revision des kirchlichen Gesetzbuches oder Reform des Kirchenrechts? in: Wort und Wahrheit Jg.23 (1968) S.387-400.

Neumann, Kurt: Internationale Bildungsarbeit. Grundlagen und Erfordernisse, dargestellt am Beispiel des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg, Braunschweig 1968.

Neunheuser, Karlheinz: Begegnung von Mensch und Beruf, Düsseldorf 1957.

- Gestaltwerdung der Humanitas. Zur Wesenslehre der Bildung, Düsseldorf 1964.

Niederwimmer, Kurt: Der Begriff der Freiheit im Neuen Testament, Berlin 1966.

Niemeier, Gottfried: Evangelische Gedanken und Gesichtspunkte zur Kultur- und Bildungspolitik, in: Streitfragen der Bildungspolitik, hrsg. von H.-J.Gamm und F.Pöggeler, Freiburg 1967, S.57-92.

Niggemann, Wilhelm: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967.

Noetzel, G.M.: Persönlichkeit und Gemeinschaft, München/Basel 1957.

Oelinger, Josef: Organisierte Verantwortung. Zeitfragen der katholisch-sozialen Verbände, Köln 1967.

Olszewski, Frank: Zur Begründung Theologischer Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.15 (1969) S.133-147.

Oppenheimer, J.Robert: Atomkraft und menschliche Freiheit, Hamburg 1957.

Orthen, Hubert: Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Förderung in der Erwachsenenbildung, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.23-38.

Otto, Maria: Reue und Freiheit. Versuch über ihre Beziehung im Ausgang von Sartres Drama, Freiburg/München 1961.

d'Ouince, René: Die Exerzitien als Schule der Freiheit, in: Erziehung zur christlichen Freiheit, hrsg. von P.Henrici, Frankfurt/M. 1968, S.40-61.

Outler, Albert C.: Religionsfreiheit als ökumenische Erfahrung, in: Die Autorität der Freiheit Bd.III, hrsg. von J.Ch.Hampe, München 1967, S.231-240.

Padberg, Rudolf: Der Mensch als Partner im bildenden Dialog, in: Padberg/Pöggeler/Leirman: Bildung als Dialog, Osnabrück 1965, S.9-40.

Panikkar, Raimondo: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, in: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, Nürnberg 1961, S.117-142.

Pauli, August: Freiheit und Erkenntnis in ihrem inneren Zusammenhang, Kassel o.J.

Pavan, Pietro: Das Recht auf Religionsfreiheit in der Konzilserklärung, in: Concilium Jg.2 (1966) S.585-592.

- Die wesentlichen Elemente des Rechtes auf Religionsfreiheit, in: Über die Religionsfrei heit, hrsg. von J.Hamer und Y.Congar, Paderborn 1967, S.167-225.

Péchenart, Jean Marie: Beitrag zur Definition einer Éducation permanente, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.153-162.

Peers, Robert: Die Erwachsenenbildung in England, Stuttgart 1963.

Petzelt, Alfred: Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, 2.Aufl. Freiburg i.Br. 1963.

Pfeil, Hans: Sprache - Gespräch - Dialog, in: Der Dialog der Kirche, hrsg. von H.Pfeil, Aschaffenburg 1966, S.7-32.

Pfniß, Aladar: Formale Bildung an der Volkshochschule? in: Kulturarbeit Jg.17 (1965) S.89-94.

- Zeitgemäße Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.7-31.

Picard, Max: Die autonome Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.78-87.

Picht, Georg: Bildung und Naturwissenschaft, in: Münster/Picht: Naturwissenschaft und Bildung, Würzburg o.J., S.33-116.

- Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965.

- Erwachsenenbildung - die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.81-93.

Picht, Werner: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1950.

Pieper, Josef: Über den Glauben, München 1962.

- Erkenntnis und Freiheit, München 1964.

Pinsk, Johannes: Die Wiedergeburt der Freiheit, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.125-134.

Plessner, Helmuth: Universität und Erwachsenenbildung, in: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Köln und Opladen 1962, S.79-90.

Plessner, Helmuth und W.Strzelewicz: Universität und Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.97-109.

Pluralismus, Toleranz und Christenheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, Nürnberg 1961.

Pöggeler, Franz: Die Freiheit der Erwachsenenbildung, in: Freiheit in Erziehung, hrsg. vom Bund katholischer Erzieher, Freiburg 1956, S.181-204.

- Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung, Ratingen 1957.

- Gemeinde und Erwachsenenbildung in andragogischer Sicht, in: Scherer/Beckel/Pöggeler: Gemeinde und Erwachsenenbildung, Osnabrück 1958.

- Freiheit und Bindung der Erwachsenenbildung, in: Pöggeler/Schmauch: Freiheit der Bildung, Freiheit der Erwachsenen, Osnabrück 1959, S.9-46.

- Die Erwachsenenbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Lehre, in: Grundfragen christlicher Erwachsenenbildung, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der katholischen Bildungswerke Österreichs, Klagenfurt o.J. S.18-32.

- Die Partnerschaft in der Erwachsenenbildung, in: Grundfragen christlicher Erwachsenenbildung, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der katholischen Bildungswerke Österreichs, Klagenfurt o.J., S.33-50.

- Prüfungen in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.6 (1960) S.55-69.

- Bildung zum Gemeindebürger: Die zentrale Aufgabe der Volkshochschule, in: Kulturarbeit Jg.12 (1960) S.70-74.

- Erwachsenenbildung als Abenteuer und Wagnis, in: Im Dienste der Erwachsenenbildung, hrsg. von F.Pöggeler u.a., Osnabrück o.J., S.40-56.

- Aufgaben einer "Akademie für Erwachsenenbildung", in: Kulturarbeit Jg.13 (1961) S.30-32.

- Die Volkshochschule in der Konkurrenz mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in: Kulturarbeit Jg.13 (1961) S.90-95.

- Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1964.

- Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964.

- Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1965.

Pöggeler, Franz: Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918-1945, München 1965.

- Methoden des Dialogs: in: Padberg/Pöggeler/Leirman: Bildung als Dialog, Osnabrück 1965, S.41-63.

- Die Erwachsenenbildung und der Auftrag der Hochschulen für Forschung, Lehre und Bildung, in: Ballauff/Pöggeler/Beckel: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965, S.37-61.

- Information und Bildung, in: Erwachsenenbildung Jg.11 (1965) S.84-97.

- Bildung - ein Qualitätsbegriff, in: Kulturarbeit Jg.17 (1965) S.11-14.

- Folgerungen aus der modernen Anthropologie für die Methode der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.82-98.

- Die bildungspolitische Konzeption der katholischen Kirche in Deutschland (1945-1965), in: Streitfragen der Bildungspolitik, hrsg. von H.-J.Gamm und F.Pöggeler, Freiburg 1967, S.19-56.

- Das Selbstverständnis des Menschen in der heutigen Erziehungswissenschaft, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.399-429.

- Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Pastoraltheologie Bd.III, hrsg. von F.X.Arnold, Freiburg/Basel/Wien 1968, S.475-494.

- Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim 1968, S.99-116.

- Freiheit und Planung im Bildungswesen, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.64-74.

- Futurologische Perspektiven der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M. Rückriem, Weinheim 1969, S.301-315.

Pöggeler, Franz und Jochen Schmauch: Freiheit der Bildung, Freiheit der Erwachsenen, Osnabrück 1959.

Pöppel, Karl Gerhard: Bildung - Religion - Glaube, in: Viertelj. für wiss.Päd. Jg.42 (1966) S.86-104.

Posch, Peter: Zielanalyse und Motivationsforschung in der Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.1 (1968) S.135-145.

Pribilla, Max: Dogmatische Intoleranz und bürgerliche Toleranz, in: Stimmen der Zeit Bd.144 (1948/49) S.27-40.

Prokop, Ernst: Arbeit und Lernen bei Erwachsenen, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M. Rückriem, Weinheim 1969, S.225-246.

Protz, Josef: Die Kolpingsfamilie als Bildungsgemeinschaft, in: Erwachsenenbildung Jg.4 (1958) S.23-41.

Raapke, Hans-Dietrich: Universität und Erwachsenenbildung, in: Kulturarbeit Jg.13 (1961) S.213-217.

Raapke, Hans-Dietrich: Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, in: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, hrsg. von W.Strzelewicz, Göttingen 1965, S.97-129.

Raapke, Hans-Dietrich: Orientierung als Bestimmungsmerkmal von Bildung, in: Zeitschrift für Päd. Jg.13 (1967) S.220-237.

- Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.117-144.

Radecki, Sigismund von: Über die Freiheit, Köln 1950.

Rahner, Karl: Die Freiheit in der Kirche, in: K.Rahner: Schriften zur Theologie Bd.II, Einsiedeln/Zürich/Köln 1955, S.95-114.

- Würde und Freiheit des Menschen, in: K.Rahner: Schriften zur Theologie Bd.II, Einsiedeln/Zürich/Köln 1955, S.247-277.

- Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: K.Rahner: Schriften zur Theologie Bd.V, Einsiedeln/Zürich/Köln 1962, S.136-158.

- Hörer des Wortes. Zur Grundlegung einer Religionsphilosophie, neu bearbeitet von J.B.Metz, München 1963.

- Ursprünge der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker: Über die Freiheit, Stuttgart/Berlin 1965, S.27-49.

- Über den Dialog in der pluralistischen Gesellschaft, in: K.Rahner, Schriften zur Theologie Bd.VI, Einsiedeln/Zürich/Köln 1965, S.46-58.

- Theologie der Freiheit, in: K.Rahner: Schriften zur Theologie Bd.VI, Einsiedeln/Zürich/Köln 1965, S.215-237.

- Das neue Bild der Kirche, in: Geist und Leben Jg.39 (1966) S.4-24.

- Vorbemerkungen zum Problem der religiösen Freiheit, in: Religionsfreiheit. Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M. Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.7-23.

- Zur Theologie der Freiheit, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.11-40.

- Theologie und Anthropologie, in: Künftige Aufgaben der Theologie, hrsg. von T.P.Burke, München 1967, S.31-60.

- Demokratie in der Kirche? in: Stimmen der Zeit Bd.182 (1968) S.1-15.

- Gnade als Freiheit, Freiburg 1968, Herder-Bücherei Bd.322.

- Die Freiheit theologischer Forschung in der Kirche, in: Stimmen der Zeit Bd.184 (1969) S.73-82.

Ramm, Thilo: Die Freiheit der Willensbildung, Stuttgart 1960.

Ratzinger, Joseph: Der christliche Glaube und die Weltreligionen, in: Gott in Welt Bd.II, hrsg. von J.B.Metz u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964.

Rauhaut, Franz: Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "civilisation" und "Bildung", in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Kleine Pädagogische Texte Bd.33, hrsg. von C.-L.Furck, Weinheim 1965, S.11-22.

Reding, Marcel: Die Glaubensfreiheit im Marxismus, Wien 1967.

Reidick, Gertrude: Freiheit als Heilsgut, in: Grenzfragen des Glaubens, hrsg. von Ch.Hörgl und F.Rauh, Einsiedeln/Zürich/Köln 1967, S.365-388.

Reinig, Richard: Bildung und Person. Versuch einer personalen Bildungstheorie, Ratingen 1967.

Reiring, H.: Konstruktive Toleranz, in: Der Katholische Erzieher, Sept. 1960, S.438-447.

Religionsfreiheit. Ein Problem für Staat und Kirche. Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966.

Über die Religionsfreiheit. Text und Kommentare zur Konzilserklärung, hrsg. von J.Hamer und Y.Congar, Paderborn 1967.

Über die Religionsfreiheit und die nichtchristlichen Religionen, hrsg. von H.Köster, Limburg 1967.

Rest, Walter: Toleranz. Eine Bildungsaufgabe und eine Gewissensfrage, Warendorf 1948.

Reuter, Rudolf: Erwachsenenbildung. Eine Auswahlbibliographie mit besonderer Berücksichtigung der Jahre 1918-1933, Köln 1958.

- Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, Köln 1960.

- Erwachsenenbildung an den deutschen Hochschulen, in: Erwachsenenbildung Jg.9 (1963) S.69-75.

Revers, Wilhelm J.: Manipulierbarkeit und Freiheit, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.209-217.

Richter, Ernst: Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Zweite Folge 1958-1962, Braunschweig 1966, Dritte Folge 1963-1967, Braunschweig 1968.

Rieg, Otmar: Toleranz und Religionsfreiheit in der Geschichte der Kirche, in: Über die Religionsfreiheit und die nichtchristlichen Religionen, hrsg. von H.Köster, Limburg 1967, S.11-37.

Rieger, Franz: Künftige Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.5 (1965) H.2, S.8-14.

- Grenzen der freien Erwachsenenbildung, in: das forum Jg.5 (1965) H.3, S.1-8.

Ritter, Karl Bernhard: Die autonome Freiheit. Freiheit und Verantwortung, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.69-77.

Riese, Hajo: Ökonomische Überlegungen zur Erwachsenenbildung, in: Bildung für den Beruf, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S.28-51.

Röhrig, Paul: Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe, Stuttgart 1964.

Rosenkranz, Gerhard: Die christliche Glaube angesichts der Weltreligionen, Bern 1967.

Rosenstock, Eugen: Das Dreigestirn der Bildung, in: J.Henningsen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.61-87.

Rossi, Eduard: Das menschliche Begreifen und seine Grenzen, Bonn 1968.

Roth, Heinrich: Autoritär oder demokratisch erziehen? München/ Basel 1965.

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie Bd.I: Bildsamkeit und Bestimmung, 2.Aufl. Hannover 1968.

Rucker, August: Bildungsplanung. Versagen auch in der Zukunft? Göggingen 1965.

Rückriem, Georg: "Lebenshilfe" für Erwachsene - Produktionsfaktor oder Emanzipationsprozeß? in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.115-140.

Rückriem, Wilhelm: Erwachsenenbildung aus der Sicht der modernen Pädagogik und Didaktik, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.272-287.

Rüsch, Ernst Gerhard: Toleranz. Eine theologische Untersuchung und eine aktuelle Auseinandersetzung, Zürich 1955.

Rüstow, Alexander: Freiheit für alle Völker, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.217-30.

- Die weltpolitische Dringlichkeit einer durchgreifenden Erziehungsreform, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Stuttgart 1960, S.57-93.

Ruprecht, Horst: Grundfragen methodischer Arbeit in der Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.158-171.

- Erwachsenenbildung in einer freiheitlichen Gesellschaft, in: forum Jg.9 (1969) H.1/2, S.3-9.

Rutenfranz, Joseph: Gewissen und Gewissensbildung. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie, Diss., München 1955.

Sandkühler, Hans-Jörg: Freiheit und Wirklichkeit. Zur Dialektik von Politik und Philosophie bei Schelling, Frankfurt/M. 1968.

Sauberzweig, Dieter: Gemeinde und Erwachsenenbildung, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969,S.89-100.

Sauer, Karl Adolf: Die eigene Meinung. Ein zentrale Ziel lebensvoller Bildung, in: Kulturarbeit Jg.17 (1965) S.174-175.

Schaarschmidt, Ilse: Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder, in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Kleine Päd.Texte Bd.33, hrsg. von C.-L.Furck, Weinheim 1965, S.24-87.

Schaller, Klaus: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum o.J., Kampfs pädagogische Taschenbücher Bd.12.

Schambeck, Herbert: Von der Last der Freiheit im Recht und Staat des Westens und des Ostens, in: Die Freiheit des Westens, hrsg. von O.B.Roegele, Graz/Wien/Köln 1967, S.483-534.

Schardt, Alois: Der gesellschaftliche Ort der katholischen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.7 (1961) S.10-14.

Scheler, Max: Bildung und Wissen, 3.Aufl. Frankfurt/M. 1947.

- Liebe und Erkenntnis, München o.J.

- Vom Ewigen im Menschen, Gesammelte Werke Bd.5, 4.Aufl.Berlin 1954.

Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität, Reinbek bei Hamburg 1963.

Scherer, Georg: Gemeinde und Erwachsenenbildung in naturrechtlicher Sicht, in: Scherer/Beckel/Pöggeler: Gemeinde und Erwachsenenbildung, Ratingen 1958.

- Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965.

- Sinnerfahrung, kirchliche Verkündigung und Erwachsenenbildung, in: Hengsbach/Scherer: Plurale Gesellschaft und Sinnerfahrung, Essen 1965, S.24-32.

- Seelsorge und Erwachsenenbildung - Einheit in Verschiedenheit, in: Erwachsenenbildung Jg.12 (1966) S.72-79.

Scherer, Georg; Albrecht Beckel und Franz Pöggeler: Gemeinde und Erwachsenenbildung, Ratingen 1958.

Scheurich, Hans: Bindung und Selbstverantwortung. Von den zwei Seiten menschlicher Freiheit, Stuttgart 1946.

Schilling, Hans: Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff, Freiburg i.Br.1961.

Schlette, Heinz Robert: Der Anspruch der Freiheit. Vorfragen politischer Existenz, München 1953.

- Einige Thesen zum Selbstverständnis der Theologie angesichts der Religionen, in: Gott in Welt Bd.II, hrsg. von J.B.Metz u.a., Freiburg/Basel/Wien 1964, S.306-316.

Schlichtung, Günter: Toleranz im Lichte des Christentums, Rosenheim o.J.

Schlier, Heinrich: Über das vollkommene Gesetz der Freiheit, in: H.Schlier: Die Zeit der Kirche, 2.Aufl. Freiburg/Basel/Wien 1962, S.193-206.

Schlötermann, H.: Toleranz und Freiheit, in: Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960, S.29-51.

Schmauch, Jochen: Soziologische Aspekte zur Freiheit der Erwachsenenbildung, in: Pöggeler/Schmauch: Freiheit der Bildung, Freiheit der Erwachsenen, Osnabrück 1959, S.47-95.

Schmaus, Michael: Toleranz, in: Religionsfreiheit. Theologische Fragen heute Bd.9, hrsg. von M.Schmaus und E.Gössmann, München 1966, S.91-128.

Schmemann, Alexander: Freiheit in der Kirche, in: Künftige Aufgaben der Theologie, hrsg. von T.P.Burke, München 1967, S.193-209.

Schmidt, Hans: Verheißung und Schrecken der Freiheit, Stuttgart/Berlin 1964.

Schmidt, Ludwig: Erwachsenenbildung in der Gemeinde, Stuttgart 1969.

Schmidt, Richard: Förderung der Erwachsenenbildung, Siegburg 1953.

Schnackenburg, Rudolf: Von der Wahrheit, die freimacht, München 1964.

Schneider, Erwin Eugen: Wahrheit und Freiheit in theologischer Sicht, Inaugurationsrede, Wien 1958.

Schneider, Friedrich: Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart, Ratingen 1967.

Schneider, Heinrich: Politische Bildung als Gewissensbildung. Ein Versuch, Würzburg 1961.

Schneider, Peter: Pressefreiheit und Staatssicherheit, Mainz 1968.

Schöllgen, Werner: Freiheit der Existenz und Gebundenheit in den Ordnungen, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.296-319.

Schön, Konrad: Der Begriff der politischen Bildung, Ratingen 1964.

Schöpfertum und Freiheit, Dokumente der Paulusgesellschaft Bd.XIX, hrsg. im Auftrag der Paulusgesellschaft, München 1958.

Scholler, Heinrich J.: Die Freiheit des Gewissens, Berlin 1958.

Scholtissek, Herbert: Die Religionsfreiheit in der Verfassungsrechtsprechung, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche Bd.3, hrsg. von J.Krautscheidt und H.Marré, Essen o.J. (1968) S.96-133.

Schomerus, Hans: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, in: Pluralismus, Toleranz und Christenheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, Nürnberg 1961, S.21-35.

- Das befreite Gewissen, München 1967.

Schorb, A.O.: Der Ort der Erwachsenenbildung in der pädagogischen Theorie, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.66-83.

Schroers, Gert: Erwachsenenbildung als Nothilfe, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.9-22.

Schüler, A.: Verantwortung. Vom Sein und Ethos der Person, Krailling 1948.

Schüller, Bruno: Religionsfreiheit und Toleranz, in: Theologische Akademie Bd.1, hrsg. von K.Rahner und O.Semmelroth, Frankfurt/M. 1965, S.99-116.

- Das irrige Gewissen, in: Theologische Akademie Bd.2, hrsg. von K.Rahner und O.Semmelroth, Frankfurt/M. 1965, S.7-28.

- Gesetz und Freiheit. Eine moraltheologische Untersuchung, Düsseldorf 1966.

Schütz, Paul: Die Freiheit in der Heilsgeschichte, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.49-58.

Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie, Stuttgart 1957.

- Zu dem Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.159-170.

- Erwachsenenbildung, Art. in: Pädagogik, Das Fischer Lexikon Bd.36, hrsg. von H.-H.Groothoff, Frankfurt/M.1964, S.65-74.

- Die Umfrage, in: Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.53-188.

Schulenberg, Wolfgang: Erwachsenenbildung, in: Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.595-601.

- Auswirkungen der Schulbildung auf die Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung und Schule, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1967, S.61-77.

- Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim und Berlin 1968.

- Bildungsappell und Rollenkonflikt - Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.145-170.

- Bildungsvorstellungen, Bildungsbewußtsein und Bildungspolitik, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E. Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.71-91.

Schulte, Caspar: Im Kampf um die Freiheit, Köln 1956.

Schulte, Ludwig: Die schöpferische Freiheit. Versuch einer ontologischen Grundlegung, Meisenheim 1954.

- Dynamik der freien Welt, Osnabrück 1961.

Schulz, Günter: Die Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1962.

Schwartz, Bertrand: Formelle und nicht formelle Bildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.169-175.

Schwarz, Richard: Das Problem einer christlichen Philosophie, in: Phil.Jahrbuch Jg.60 (1950) S.218-248.

- Die Krisis der gegenwärtigen Situation - eine Vorfrage zum Problem der Bildung, in: Die Päd.Provinz Jg.4 (1950) S.614-620; 679-686; 743-750.

- Die Bildungsidee eines Studium generale, in: Wiss. und Weltbild Jg.8 (1955) S.9-23.

- Wissenschaft und Bildung, Freiburg/München 1957.

- Die pädagogische Verantwortung der Universität, in: Wiss. und Weltbild Jg.11 (1958) S.102-110.

- Sinn und Form einer akademischen Bildung, in: Wiss. und Weltbild Jg.12 (1959) S.321-336.

- Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Wiss. und Weltbild Jg.13 (1960) S.14-30.

- Die Frage nach dem Sinn der Geschichte, in: Wiss. und Weltbild Jg.14 (1961) S.161-179.

- Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen, hrsg. von P.Hastenteufel, München 1964, S.13-50.

- Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965, Urban-Bücher Bd.89.

- Situation und Krise der heutigen Universität, in: Die deutsche Universitätszeitung 1/1965, S.3-15.

- Freiheit und Verantwortung des Hochschullehrers heute, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.480-492.

Schwarz, Richard: Wissenschaft und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.87-130.

- Bildungskrise und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.351-398.

- Probleme der menschlichen und geschichtlichen Existenz in der modernen Welt, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil II, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.639-848.

- Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zum "Parlament", B 51-52/1968.

- Leben wir in einer Bildungskrise? in:Die deutsche Universitätszeitung, vereinigt mit Hochschul-Dienst Jg.24 (Dez.1970) S.3-11.

Schwarzlose, Adolf: Bildung und Ausbildung, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von H.Röhrs, Frankfurt/M. 1963, S.233-248.

Schweitzer, Wolfgang: Freiheit zum Leben, Stuttgart 1959.

Seeling, August: Die Volkshochschule in Öffentlichkeit und Verwaltung, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957, S.46-55.

Seifert, Eduard: Das kritische Denken in der katholischen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.9 (1963) S.113-128.

- Religiöse Erwachsenenbildung, in: Hochland Jg.56 (1963/64) S.404-413.

- Gegenwartsprobleme universitärer und peruniversitärer Andragogik, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.147-327.

- Das Menschenrecht auf Bildung, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.140-152.

- Falsche Alternativen andragogischer Theoriebildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.176-184.

- Die Idee der permanenten Bildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Jg.2 (1969) S.249-258.

Sellmair, Josef: Bildung in der Zeitenwende, 2.Aufl. Würzburg 1951.

Sieber, S.: Massenpsychologie und Volkshochschule, in: Freie Volksbildung Jg.1 (1947) S.622-626.

Siebert, Horst: Dritter Bildungsweg - eine kritische Bestandsaufnahme, in: Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967, S.41-54.

- Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Päd. Rundschau Jg.21 (1967) S.395-406.

- Erwachsenenbildung im "einheitlichen sozialistischen Bildungssystem" der DDR, in: Bildung und Erziehung Jg.22 (1969) S.161-175.

Siewerth, Gustav: Die Freiheit und das Gute, Freiburg i.Br. 1959.

Simon, Ernst: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand, Tübingen 1959.

Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen Folge 4, Stuttgart 1960.

Söhngen, Gottlieb: Weltanschauung, Art. in: Lexikon für Theologie und Kirche Bd.10, hrsg. von J.Höfer und K.Rahner, Freiburg i.Br. 1965, Sp.1027-1029.

Sontheimer, Kurt: Die Idee der Freiheit - ihre Entfaltung und Verkümmerung, in: Freiheit, die sie meinen, hrsg. von U.Schultz, Hamburg 1967, S.8-23.

Speck, Josef: Freiheit und Bindung menschlicher Erkenntnis. Zum Verhältnis von Glauben und Wissen, in: Erwachsenenbildung Jg.10 (1964) S.125-138.

Speiser, Andreas: Über die Freiheit, Basel 1950.

Splett, Jörg: Ideologie und Toleranz. Die Wahrheitsfrage in der pluralistischen Gesellschaft, in: Weltverständnis im Glauben, hrsg. von J.B.Metz, Mainz 1965, S.269-286.

- Der Mensch in seiner Freiheit, Mainz 1967.

Spranger, Eduard: Zur Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von F.X.Arnold, Stuttgart 1953, S.71-88.

- Leben wir in einer Kulturkrisis? in: Wo stehen wir heute? hrsg. von H.W.Bähr, Gütersloh 1960, S.7-22.

- Der Universitätslehrer als Erzieher, in: Weltweite Erziehung, hrsg. von W.Brezinka, 1961, S.81-96.

- Gestalt und Problematik der deutschen Universität, in: Universität und moderne Welt, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1962, S.206-219.

- Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von H.Röhrs, Frankfurt/M. 1963, S.17-34.

Staat und Gewissen. Studien und Berichte der Katholischen Akademie in Bayern H.8, hrsg. von K.Forster, München 1959.

Stählin, Wilhelm: Freiheit und Ordnung, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.11-18.

Stallmach, Josef: Das Ethos der Freiheit zum Engagement, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.406-421.

Starke, Marie-Theres: Entstehungsgeschichte und aktuelle Problematik der Begriffe "frei" und "gebunden" in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.7 (1961) S.125-132.

- Die Situation der ehebegleitenden Bildung in den Diözesen der Bundesrepublik, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.36-45.

- Neue Tendenzen der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.165-171.

- Stellung und Aufgaben der Erwachsenenbildung in neuer Sicht, in: Erwachsenenbildung Jg.13 (1967) S.219-234.

Steindorf, Gerhard: Von der Anfängen der Volkshochschule in Deutschland, Osnabrück 1968.

Stelzenberger, Johannes: Das Gewissen, Paderborn 1961.

Sternberger, Dolf: Autorität, Freiheit und Befehlgewalt, Tübingen 1959.

Stippel, Fritz: Bildung. Eine philosophisch-anthropologische Skizze, in: Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwörth 1966, S.9-38.

Stragholz, Heinz: Der mündige Christ und die Erwachsenenbildung, in: Im Dienste der Erwachsenenbildung, hrsg. von F.Pöggeler u.a., Osnabrück o.J. (1961) S.13-17.

- Getrennte Gemeinsamkeit - Zur Frage freier und gebundener Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.84-87.

Streitfragen der Bildungspolitik, hrsg. von H.-J.Gamm und F.Pöggeler, Freiburg i.Br.1967.

Strohal, Richard: Autorität. Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft. Eine psychologisch-pädagogische Darstellung, Freiburg/Wien 1955.

Strzelewicz, Willy: Ursprung und Wandel der Erwachsenenbildung in der industriellen Gesellschaft, in: Volkshochschule, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961, S.121-34.

- Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, hrsg. von W. Strzelewicz, Göttingen 1965, S.9-39.

- Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, in: Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.1-38.

- Die Intensivinterviews, in: Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.423-567.

- Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Heidelberg 1968.

- Bildung und Leistung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.171-198.

Strzelewicz, Willy; Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966.

Stützer, Herbert Alexander: Krise der Erwachsenenbildung, in: Päd.Rundschau Jg.6 (1951) S.167-170.

Suenens, Léon-Joseph: Die Mitverantnwortung in der Kirche, Salzburg 1968.

Sustar, Alois: Gewissensbildung, in: Handbuch der Elternbildung Bd.I, hrsg. von J.A.Hardegger, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, S.427-451.

- Gewissensfreiheit, Einsiedeln 1967.

Szondi, L.: Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen, Bern und Stuttgart 1968.

Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968.

Thielicke, Helmut: Weltanschauung und Glaube, Stuttgart 1946.

Thielicke, Helmut: Was heißt Freiheit? Hamburg 1961.

- Von der Freiheit ein Mensch zu sein, Tübingen 1963.

- Gefährdung der Freiheit durch die Freiheit? in: Unsere Freiheit morgen, hrsg. von G.Böse, Düsseldorf/Köln 1963, S.53-61.

Thomae, Hans: Freiheit - Realität oder Illusion? in: Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965, S.178-188.

Thomé, Josef: Der mündige Christ. Katholische Kirche auf dem Wege der Reifung, Frankfurt/M. 1949.

Thurn, Hubert: Willensfreiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.146 (1949/1950) S.430-437.

Tietgens, Hans: Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung, in: Neue Sammlung Jg.4 (1964) S.148-163.

- Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967.

- Forschung als Grundlage zu einer Theorie der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Cl.Ritters, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.199-217.

- Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1968, S.185-210.

- Berufsbezogene Bildung im Aufgabenverständnis der Volkshochschule, in: Bildung für den Beruf, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S.9-27.

- Das Problem der Verschulung, in: Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E.Prokop und G.M.Rückriem, Weinheim 1969, S.151-165.

Tillich, Paul: Religionsphilosophie, Stuttgart 1962, Urban-Bücher Bd.63.

Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz, hrsg. von der Freien Akademie e.V., Nürnberg 1960.

Tomberg, Valentin: Die Vernichtung der Freiheit im Totalitarismus, in: Der Mensch und die Freiheit, hrsg. von der Abendländischen Akademie, München 1953, S.96-103.

Topitsch, Ernst: Ideologie, Art. in: Staatslexikon Bd.IV, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6.Aufl. Freiburg i.Br.1959, Sp.193-201.

Das Tor zum Nachbarn. Gedanken zur Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1957.

Toynbee, Arnold: Perspektiven der Welt von morgen, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil II, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1967, S.473-485.

Traut-Welzer, Ludwig: Freiheit oder Dialektik der Geschichte, in: das forum Jg.1 (1961) H.3, S.1-6.

Trinks, Ulrich: Evangelische Gesichtspunkte zur Zukunft religiöser Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.92-104.

Tröger, Walter: Elitenbildung, München/Basel 1968.

Tschamler, Herbert: Freiheit und Bildsamkeit in philosophischer, biologischer, psychologischer und soziologischer Sicht, Diss., Wien 1963.

- Sprache und Bildung, in: Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwört 1966.

Überlegungen zur Erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.14 (1968) S.45-50.

Urbach, Dietrich: Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR, Braunschweig 1969.

Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposion, in der Reihe: Bildung/Kulutr/Existenz Bd.I, hrsg. von R.Schwarz, Berlin 1962.

Veit, Otto: Soziologie der Freiheit, Frankfurt/M. 1957.

Verbandskatholizismus? Verbände, Organisationen und Gruppen im deutschen Katholizismus, hrsg. von H.Krauss und H.Ostermann, Kevelaer 1968.

Vetter, August: Lebenswende als Reifungskrisis, Osnabrück 1961.

Vetter, Eugen: Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung heute, unter Berücksichtigung wichtiger Institutional-Formen in der Bundesrepublik, Diss., München 1960.

Vischer, Lukas: Religiöse Freiheit und der ökumenische Rat der Kirchen, in: Concilium Jg.2 (1966) S.593-598.

Vogel, Martin Rudolf: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert, Stuttgart 1959.

Vogt, Hartmut: Bildung für die Zukunft. Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen in West und Ost, Göttingen 1967.

Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Stuttgart 1961.

Deutscher Volkshochschultag 1966. Weltweite Erwachsenenbildung - Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Bonn 1967.

Vorster, Hans: Das Freiheitsverständnis bei Thomas von Aquin und Martin Luther, Göttingen 1965.

Das Vorurteil als Bildungsbarriere, hrsg. von W.Strzelewicz, Göttingen 1965.

Vroemen, Jacques: Einige Aspekte der Religionsfreiheit in Schwarz-Afrika, in: Concilium Jg.2 (1966) S.603-606.

Wagner, Friedrich: Die Wissenschaft und die gefährdete Welt, München 1964.

Wahrheit, Freiheit, Toleranz; hrsg. vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1965.

Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, hrsg. von Th.Rutt, Ratingen 1955.

Waldenfels, Hans: Die Heilsbedeutung der nichtchristlichen Religionen in katholischer Sicht, in: Die vielen Wege zum Heil, hrsg. von W.Molinski, München 1969, S.93-125.

Walkenbach, Albert: Die konziliare Erklärung über die Religionsfreiheit in ihren praktischen Konsequenzen, in: Über die Religionsfreiheit und die nichtchristlichen Religionen, hrsg. von H.Köster, Limburg 1967, S.60-73.

Waller, Ross D.: Zwischen Plan und Freiheit, in: Moderne Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Pfniß, Graz/Wien 1969, S.163-178.

Wallraff, Hermann Josef: Demokratie als theologische Problem, in: Beiträge zur Begegnung von Kirche und Welt Nr.14, hrsg. von der Akademie der Diözese Rottenburg, o.O. und o.J. (1954) S.3-15.

Wartenweiler, Fritz: Erwachsenenbildung gestern - heute - morgen, Zürich 1949.

Weber, Leonhard M.: Erziehung zur Gewissensfreiheit - eine pastorale Aufgabe, in: Weber/Duss- von Werdt: Gewissensfreiheit? Mainz 1967, S.51-84.

Weber, Leonhard M. und Josef Duss- von Werdt: Gewissensfreiheit? Mainz 1967.

Weber, Otto: Die christliche Freiheit und der autonome Mensch, München 1949.

Weber, Werner: Die Bedrohung der Freiheit durch die Macht der Richter, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.85-98.

Wege zum eigenen Urteil. Erwachsenenbildung als Aufgabe unserer Zeit. Festschrift für W.Koblitz, hrsg. von M.Frommer und H. Holtzhauer, Villingen 1966.

Die vielen Wege zum Heil. Heilsanspruch und Heilsbedeutung nichtchristlicher Religionen, hrsg. von W.Molinski, München 1969.

Weger, Karl-Heinz: Strukturwandel in der katholischen Glaubenslehre, in: Stimmen der Zeit Bd.179 (1967) S.105-115.

Weil, Hans: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, 2.Aufl. Bonn 1967.

Wein, Herman: Philosophie der konkretisierbaren Freiheit, Weener 1961.

Weinstock, Heinrich: Fragwürdigkeit und Notwendigkeit der deutschen Erwachsenenbildung heute, in: Die Sammlung Jg.6 (1951) S.579-589.

Weischedel, Wilhelm: Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch, 2.Aufl. Frankfurt/M. 1958.

- Aspekte der Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Abendvorträge in der Freien Universität Berlin im Winter 1961/62, Berlin 1962, S.7-24.

- Anmerkungen zum Streit um die Freiheit, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.400-406.

Weizsäcker, Carl Friedrich von: Zumutungen der Freiheit, in: Horkheimer/Rahner/von Weizsäcker: Über die Freiheit, 2.Aufl. Stuttgart/Berlin 1965, S.51-76.

Welte, Bernhard: Determination und Freiheit, Frankfurt/M. 1969.

Weltverständnis im Glauben, unter Mitarbeit von J.Splett hrsg. von J.B.Metz, Mainz 1965.

Wendland, Heinz-Dietrich: Der Mensch in der Gemeinschaft, in: Freiheit der Persönlichkeit. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks unter Leitung von J.Schlemmer, Stuttgart 1958, S.37-51.

Wenisch, Ernst: Anthropologische und ethische Aspekte der Bildungsplanung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.15-63.

Wenke, Hans: Die Erwachsenenbildung im Wandel unserer Zeit, in: Die Sammlung Jg.15 (1960) S.385-388.

- Erziehung zur Freiheit der Persönlichkeit, in: Die geistige und politische Freiheit in der Massendemokratie, hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Stuttgart 1960, S.28-56.

- Freie Meinungsbildung und ihre Grenzen, in: Integritas, hrsg. von D.Stolte und R.Wisser, Tübingen 1966, S.421-429.

Wenzl, Aloys: Philosophie der Freiheit, 2 Bände, München 1947/49.

- Bedeutung und Aufgabe der Philosophie für die Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung heute und morgen, hrsg. von J.Baudrexel u.a., München 1962, S.248-250.

Werner, Carl Artur: Handbuch der Erwachsenenpädagogik, 2 Bände, Köln/Berlin 1959/1960.

Weyand, Alfons: Die "religiöse Krise" als Zeichen gesellschaftlichen Wandels. Soziologische Bemerkungen zur religiösen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung Jg.11 (1965) S.17-25.

Willebrands, Jan: Religionsfreiheit und Ökumenismus, in: Über die Religionsfreiheit, hrsg. von J.Hamer und Y.Congar, Paderborn 1967, S.261-275.

Wilpert, Paul: Erziehung zur Freiheit, Regensburg 1948.

- Bildung für das Volk - eine Gefahr und eine Aufgabe, Regensburg 1949.

- Die geistigen Grundlagen des Westens, in: das forum Jg.1 (1961) H.1, S.8-13.

Wirklichkeit der Mitte. Festschrift für A.Vetter, hrsg. von J.Tenzler, Freiburg/München 1968.

Wissenschaft und Menschenbildung. Schriften der Päd. Hochschule Kaiserslautern, Bd.2, hrsg. von F.Kreppel, Weinheim 1962.

Wissenschaft und Bildung. Vorträge der Berliner Hochschultage vom Januar 1963, hrsg. von H.Meschkowski, Weinheim 1963.

Wisser, Richard: Verantwortung im Wandel der Zeit. Einübung in geistiges Handeln: Jaspers, Buber, C.F. von Weizsäcker, Heidegger; Mainz 1967.

Wittig, Hans: Freiheit der Person. Die Aufgabe der Erziehung in unserer Zeit, Stuttgart 1969.

Wo stehen wir heute? hrsg. von H.W.Bähr, Gütersloh 1960.

Wolf, Karl: Konkrete Bildung, München 1964.

- Musische Bildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.361-390.

Wolff, Robert Paul: Jenseits der Toleranz, in: Wolff/Moore/Marcuse: Kritik der reinen Toleranz, Frankfurt/M. 1966, S.7-59.

- Das Elend des Liberalismus, Frankfurt/M. 1969, edition suhrkamp Nr.181.

Wulf, Friedrich: Hat der heute Mensch noch ein Verlangen nach Erlösung? in: Geist und Leben Jg.42 (1969) S.161-166.

Wulf, Hans: Um die Religionsfreiheit, in: Stimmen der Zeit Bd.175 (1964) S.211-220.

Zahrnt, Heinz: Libertas christiana, in: Welche Freiheit meinen wir? hrsg. von U.Schmidhäuser, Stuttgart 1958, S.94-108.

Zangerle, Ignaz: Aufgaben der Erwachsenenbildung in der europäischen Bewegung, in: Erwachsenenbildung Jg.11 (1965) S.193-200.

- Von der Daseinserhellung zur Lebensbewältigung. Zum Selbstverständnis der katholischen Erwachsenenbildung, in: Diakonia Jg.3 (1968) S.38-50.

Zastrau, Alfred: Bildung durch das Wort, in: Wissenschaft und Bildung, hrsg. von H.Meschkowski, Weinheim 1963, S.45-96.

Zdarzil, Herbert: Lebendiger Geist. Ziel und Aufgaben der Erwachsenenbildung, Wien 1963.

- Erwachsenenbildung und Gesellschaft, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, hrsg. von A.Brodil, Wien 1968, S.120-133.

Ziegler, Josef G.: Vom Gesetz zum Gewissen, Freiburg i.Br.1968.

Ziesel, Kurt: Freiheit und Verantwortung. Beiträge zur Zeit, München 1966.

Zöpfl, Helmut: Bildung, Erziehung und Unterricht im Blickpunkt der philosophischen Anthropologie, in: Aspekte der Bildung, hrsg. von F.Stippel, Donauwörth 1966, S.39-83.

Zorn, Rudolf: Das Problem der Freiheit, in: Politische Bildung, Schriftenreihe für politische Wissenschaften H.30, München 1952, S.2-27.

- Autorität und Verantwortung in der Demokratie, Würzburg 1960.

Zucker, A.E.: Deutschlands vergessene Freiheit. Eine Anthologie deutscher freiheitlicher Schriften und Luther bis zur Gegenwart, 2.Aufl. Berlin 1948.

Zuzek, Iwan: Teilaspekte der Religionsfreiheit im christlichen Osten, in: Concilium Jg.2 (1966) S.635-646.

Lebenslauf

Am 23.8.1930 wurde ich als viertes der sechs Kinder des Bauern Paul Hipler und seiner Ehefrau Maria, geb. Friedrich, in Rosengart/Ostpr. geboren. Von Ostern 1937 bis zum Sommer 1941 ging ich in die Volksschule meines Heimatortes. Dann besuchte ich bis Weihnachten 1944 die Oberschule in Braunsberg/Ostpr. Nach dem Einmarsch der Russen im Februar 1945 lebte ich ein halbes Jahr als Zivilinternierter. Dann war ich bis Pfingsten 1947 in Ostpreußen bei polnischen Bauern als Landarbeiter tätig.

Nach dreijährigem Besuch der Oberschule in Rudolstadt in Thüringen machte ich dort das Abitur und trat bald danach in die Gesellschaft Jesu ein. Hier durchlief ich die damals übliche Ordensausbildung: Zwei Jahre Noviziat, dann ein Jahr Griechisch- und Lateinstudium im Juniorat, von 1953 bis 1956 Philosophiestudium in Pullach bei München. Danach machte ich zwei Jahre ein pädagogisches Praktikum im Canisius-Kolleg, einem humanistischen Gymnasium in Westberlin. Von 1958-1962 studierte ich in Frankfurt am Main Theologie.

Nach dem die Ordensausbildung abschließenden Tertiatsjahr studierte ich von 1963-1965 in Münster Philosophie, Pädagogik und Psychologie. Gleichzeitig half ich in der Seelsorge und gab an der Höheren Fachschule für Jugendleiterinnen in Münster Religionsunterricht. Von 1965-1968 studierte ich neben meiner Arbeit in der religiösen Erwachsenenbildung in der Universität München Pädagogik, Moraltheologie und Psychologie. Dann gab ich Religionsunterricht an mehreren Oberschulen Westberlins. Zur Zeit doziere ich Dogmatik in der Theologisch-Pädagogischen Akademie und in der Helene-Weber-Akademie in Westberlin.